



Campus Universitário de Almada  
Escola Superior de Educação Jean Piaget

Marisa Alexandra Martins Almeida

**A Linguagem Poética da Criança: Promover e Valorizar o Património  
Oral das Crianças em Educação Pré-Escolar**

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada**

**Mestrado em Educação Pré-escolar**

Orientador: Professora Doutora Marlene Vale da Silva

Almada, 2020

Marisa Alexandra Martins Almeida

## **A Linguagem Poética da Criança: Promover e Valorizar o Património Oral das Crianças em Educação Pré-Escolar**

### **Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada**

Apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, ao abrigo do Despacho n.º 1105/2010 (Diário da República, 2.ª série – n.º 10 - 15 de janeiro de 2010).

Orientador: Professora Doutora Marlene Vale da Silva

Almada, Outubro de 2020

## Agradecimentos

*“Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza que vai mais longe”.*

*Clarice Lispector*

Quero fazer um agradecimento muito especial a todos aqueles que caminharam ao meu lado e que permitiram que esta vitória tivesse um sabor ainda mais especial.

Ao **meu pai** e à **minha mãe** por todo o apoio que me deram, por serem o meu pilar, pela vossa força e compreensão ao longo de todos estes anos! Vocês são o meu maior orgulho!

Ao **meu avô** e à **minha avó**, dizer-vos que são a estrelinha mais brilhante que ilumina o meu caminho e que serão luz na minha vida para todo o sempre! Tenho saudades!

A ti meu amor, **Samuel Lucas**, que estiveste sempre presente, que me apoiaste e me deste força para não desistir. Que me deste amor, carinho e tranquilidade quando tudo à minha volta parecia desmoronar! *“Serás sempre essa flor, que brotou e mudou, mudas-te a minha vida!”* Cachico conseguimos!

À minha irmã de coração, **Natasha Freitas**, pelas longas conversas, por teres caminhado ao meu lado e por todo o incentivo que me deste. A nossa amizade é para sempre!

À minha proferida, **Rita Alves**, que me deu a conhecer um tesouro tão bonito e que me levou a falar sobre ele! Que me emprestou livros, que me deu casa e que me aturou até ao fim, sem nunca desistir de mim. Proferida, esta é para si!

À Carolina, a **Pavanico**, que me encontraste e que me deste a mão, que me ajudaste e confortaste. Eu encontrei uma amiga para a vida!

À minha **Vi**, companheira e amiga, pelas tuas palavras sábias e pelo teu ombro que tantas vezes foi amparo para os meus desabafos! Frida, sou uma titia babada!

À **Inês Pina**, à **Evelyn Calçada**, à **Rita Almeida**, pelas conversas, pelas partilhas e por termos caminhado e chegado juntas até aqui! Ou vai ou racha amigas!

À professora **Helena Castro** e ao professor **Fernando Santos**, aos meus “sem muros” que me desafiaram, inspiraram e motivaram e que levarei comigo para sempre! Muito obrigada!

À minha orientadora, a professora doutora **Marlene Silva**, por toda a dedicação, por todo o apoio e por todas as suas sugestões. Obrigada por me ter ajudado a chegar até aqui!

À educadora **Joana Garcez**, **Carla Vaz**, **Ana Baptista**, **Mariana Dias**, **crianças** e respetivas **famílias**, o meu especial agradecimento, pois foram parte integrante e essencial para chegar até aqui! Cresci, aprendi e continuo a aprender tanto convosco!

## **Resumo**

O presente Relatório Final é parte integrante da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e, destina-se à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. O tema do estudo está relacionado com a linguagem poética da criança, teve inspiração no Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa, do Instituto Piaget e, foi objeto de um Projeto de Intervenção designado “Escrever para Não Esquecer”. Pretende-se alertar para a importância de estarmos atentos e disponíveis para ouvir o que as crianças têm para nos dizer, de forma a valorizarmos o seu património oral, realçar estratégias que o adulto pode encontrar e adotar, para promover e desenvolver estados poéticos nas crianças, especialmente junto das que se encontram em educação pré-escolar. Importa referir que as brincadeiras de palavras e jogos de linguagem permitem transformar o que as crianças dizem em textos poéticos, mas para isso é fundamental que o adulto lhes permita iniciativa e que acima de tudo esteja disponível para as ouvir. A investigação desenvolvida teve por base a metodologia qualitativa, de investigação-ação, com recurso a notas de campo, registo fotográfico e entrevistas, aos pais e à educadora cooperante. Os resultados demonstram o quanto é importante que os adultos estejam atentos ao património oral das crianças, de forma a contribuir para o desenvolvimento da sua produção poética e, sugerem a necessidade de promover ações que sensibilizem educadores, professores, famílias acerca da importância da presença da poesia, nas escolas e em casa.

**Palavras-Chave:** Educação, Criança; Património Oral; Linguagem Poética



## **Abstract**

This Final Report is part of the Supervised Teaching Practice in Preschool Education and is intended to obtain the Master's degree in Preschool Education. The subject of study is related to the poetic language of the child, was inspired in the Children and Youth's Songbook for the Portuguese Language (*Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa*) of Instituto Piaget, and was the object of an Intervention Program named "Write to Not Forget" (*Escrever para Não Esquecer*). It seeks to alert for the importance of being attentive and available to listen to what children have to say, in order to value their oral patrimony and highlight strategies that the adult may find and adopt to promote and develop poetic states in children, especially with the ones in preschool. It is important to mention that playing with words and language games enable the transformation of what children say into poetic texts, but for that to take place it is fundamental that the adult allows them to have the initiative and, above all, that he or she is available to listen to them. The research carried out was based on the qualitative methodology, of investigation-action, with recourse to field notes, photographic record and interviews with the parents and the cooperative educator. The results show how important it is that adults are attentive of the oral patrimony of children, in order to contribute for the development of their poetic production, and suggest the need to promote actions that raise the educators/teachers and families' awareness for the importance of the presence of poetry in schools and at home.

**Keywords:** Education; Child; Oral Patrimony; Poetic Language

# Índice Geral

Introdução .....	1
PARTE I - PRÁTICA PROFISSIONAL EM CONTEXTO DE PRÉ-ESCOLAR .....	3
1.1- Contextualização da Prática Profissional .....	3
1.1- Caracterização da Entidade Cooperante- Creche .....	8
1.2.1- Caracterização da Instituição .....	8
1.2.3- O Grupo .....	10
1.2- Caracterização Entidade Cooperante – Educação Pré-Escolar .....	11
1.3.1- Caracterização da Instituição .....	11
1.3.4- O Grupo .....	14
1.3- Desenvolvimento da Prática Profissional .....	15
1.4.1- Problematização da Questão de Partida .....	18
PARTE II- PROJETO DE INTERVENÇÃO .....	21
2.1- Enquadramento Teórico .....	21
2.1.1- A Importância da Linguagem para o Desenvolvimento da Criança .....	21
2.1.3- Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem .....	24
2.1.3- Etapas do Desenvolvimento da Linguagem .....	25
2.1.4- A Relação entre o Pensamento e Linguagem .....	29
2.1.5- A Linguagem Poética da Criança .....	36
2.1.6- O Cancioneiro Infante-Juvenil para a Língua Portuguesa .....	38
2.2- Objeto de Estudo .....	41
2.2.1- Projeto “Escrever para Não Esquecer” .....	42
2.3- Métodos e Procedimentos .....	45
2.3.1- Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....	46
2.4 – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados .....	51
2.4.1- Análise do Projeto “Escrever para Não Esquecer” .....	51
2.4.2- Entrevista às Famílias .....	72
2.4.3- Entrevista à Educadora .....	74
2.5- Avaliação do Projeto .....	76

Considerações Finais .....	78
Referências Bibliográficas .....	81
Apêndices.....	86
Apêndice A - Protocolo de Consentimento Informado- Encarregados de Educação .....	87
Apêndice B - Carta Direcionada às Famílias .....	88
Apêndice C - Declaração de Consentimento Informado- Entrevistados .....	89
Apêndice D - Guião de Entrevista às Famílias .....	90
Apêndice E - Guião da Entrevista à Educadora Cooperante .....	92
Apêndice F - Tabela de Análise de Conteúdo da Entrevista às Famílias .....	94
Apêndice G - Tabela de Análise de Conteúdo da Entrevista da Educadora Cooperante ....	99
Anexos .....	101
Anexo A - Declaração RCAAP .....	102
Anexo B - Licença de Distribuição Não Exclusiva .....	103

## Índice de Figuras

<b>Figura 1-</b> Ilustração do que sentiram .....	56
<b>Figura 2 -</b> Construção da capa .....	58
<b>Figura 3 -</b> Construção da capa .....	58
<b>Figura 4 -</b> Ilustração dos colegas da sala .....	60
<b>Figura 5 -</b> Ilustração dos colegas da sala .....	60
<b>Figura 6 -</b> Ilustração dos colegas da sala .....	60
<b>Figura 7 –</b> Elaboração do título do livro .....	62
<b>Figura 8 -</b> Construção do título .....	62
<b>Figura 9 -</b> Construção do título .....	62
<b>Figura 10 –</b> O “Livro da Sala D” .....	63
<b>Figura 11 -</b> Apresentação da capa do "Livro da Sala D" .....	63
<b>Figura 12 -</b> Apresentação do livro "O Céu Sabe a Mãe" .....	65
<b>Figura 13 -</b> Apresentação do livro "O Céu Sabe a Mãe" .....	66
<b>Figura 14 –</b> Exposição do “Livro da Sala D” .....	67
<b>Figura 15 -</b> Eu acredito... ..	68
<b>Figura 16 -</b> Eu acredito... ..	68
<b>Figura 17 -</b> Parceria com o 3ºano.....	70
<b>Figura 18 -</b> Parceria com o 3ºano.....	70
<b>Figura 19 -</b> Capa do livro "O Céu Sabe a Mãe" .....	71
<b>Figura 20 -</b> Contracapa do livro "O Céu Sabe a Mãe" .....	71

## **Índice de Tabelas**

<b>Tabela 1</b> - Estrutura do Guião de Entrevista à Educadora Cooperante.....	49
<b>Tabela 2</b> - Estrutura do Guião de Entrevista às Famílias.....	50
<b>Tabela 3</b> - Nota de Campo nº 55, Diário de Bordo- 07 de janeiro de 2020 .....	54
<b>Tabela 4</b> - Nota de Campo nº 56, Diário de Bordo- 07 de janeiro de 2020 .....	55
<b>Tabela 5</b> - Nota de Campo nº 57, Diário de Bordo- 07 de janeiro de 2020 .....	55
<b>Tabela 6</b> - Nota de Campo nº 60, Diário de Bordo- 09 de janeiro de 2020 .....	56
<b>Tabela 7</b> - Nota de Campo nº 65, Diário de Bordo- 15 de janeiro de 2020 .....	57
<b>Tabela 8</b> - Nota de Campo nº 66, Diário de Bordo- 15 de janeiro de 2020 .....	57
<b>Tabela 9</b> - Nota de Campo nº 67, Diário de Bordo- 16 de janeiro de 2020 .....	58
<b>Tabela 10</b> - Nota de Campo nº 68, Diário de Bordo- 16 de janeiro de 2020 .....	58
<b>Tabela 11</b> - Nota de Campo nº 69, Diário de Bordo- 16 de janeiro de 2020 .....	59
<b>Tabela 12</b> - Nota de Campo nº 70, Diário de Bordo- 17 de janeiro de 2020 .....	61
<b>Tabela 13</b> - Nota de Campo nº 71, Diário de Bordo- 20 de janeiro de 2020 .....	61
<b>Tabela 14</b> - Nota de Campo nº 72, Diário de Bordo- 20 de janeiro de 2020 .....	61
<b>Tabela 15</b> - Nota de Campo nº 80, Diário de Bordo- 28 de janeiro de 2020 .....	64
<b>Tabela 16</b> - Nota de Campo nº 81, Diário de Bordo- 28 de janeiro de 2020 .....	65
<b>Tabela 17</b> - Nota de Campo nº 73, Diário de Bordo- 21 de janeiro de 2020 .....	69
<b>Tabela 18</b> - Nota de Campo nº 74, Diário de Bordo- 22 de janeiro de 2020 .....	69

## **Lista de Abreviaturas**

**MEM-** Movimento Escola Moderna

**PES-** Prática de Ensino Supervisionada

**OCEPE-** Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

## **Introdução**

O presente relatório final, surge no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, e é apresentado com vista à obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar, na Escola Superior de Educação Jean Piaget.

A primeira infância é um período com um crescente exponencial de criatividade, em que os adultos devem permanecer atentos às crianças, ao que estas dizem, às suas questões, palavras, naturalidade e forma de dizer. As suas afirmações revelam sinceridade e pureza perante o olhar do mundo.

É neste sentido que a escola se torna um sítio privilegiado, pois, segundo Castanheira (2000), é nesse mesmo lugar onde podemos apreender, através da poesia, “como é que eles, afinal, são, se sentem ser ... e estar” (p.13). Há então uma necessidade indispensável de fomentar nas crianças esse estado poético, pois, como nos recorda Tavares, “a poesia é para ser dita e para ser escutada: é oral, não cabe nos livros” (2019, p.51). Assim sendo, é também por meio da linguagem que as crianças nos contemplam com a sua poesia.

Desta forma, o presente relatório final, tem como principal objetivo alertar para a importância de estarmos atentos e disponíveis para ouvir o que as crianças têm para nos dizer, de forma a valorizarmos o seu património oral e realçar estratégias que o adulto pode encontrar e adotar, para promover e desenvolver estados poéticos. A partir da análise e interpretação de evidências recolhidas através da prática, bem como através da análise do conteúdo das entrevistas, pretende-se chegar às respostas das questões que inicialmente se levantaram.

A investigação desenvolvida assumiu a tipologia de investigação-ação, sustentada numa metodologia qualitativa, pois pretende-se descrever e interpretar os dados recolhidos no contexto. Foi feita observação em contexto, bem como existiu a participação ativa nas dinâmicas que se desenvolveram ao longo do meu estágio, em educação pré-escolar.

Este relatório encontra-se dividido em duas partes: Parte I – Prática Profissional em Educação Pré-Escolar e Parte II – Projeto de Intervenção.

Na primeira parte, é apresentada uma contextualização da minha prática profissional, onde se encontram os princípios orientadores da minha prática de ensino, bem como a caracterização das entidades cooperantes onde foram realizadas as práticas supervisionadas. Ainda na mesma, consta uma reflexão sobre o desenvolvimento da prática profissional, onde é refletido o percurso académico e a importância dos estágios, bem como a problematização da questão de partida.

Na segunda parte, é apresentado o Projeto de Intervenção, o enquadramento teórico relacionado com o tema a desenvolver, bem como o objeto de estudo, os respetivos objetivos e as metodologias e procedimentos que foram adotados como suporte para a realização desta investigação. São posteriormente apresentados e analisados os resultados, como forma de dar resposta à questão de partida e aos objetivos deste estudo.

Para concluir, apresenta-se a avaliação do projeto de intervenção, bem como as considerações finais, onde se encontra uma reflexão acerca do trabalho concretizado, bem como o contributo dos estágios para a prática profissional e algumas sugestões para a continuidade deste trabalho. Por último, encontram-se as referências bibliográficas e os apêndices, cuja consulta permitirá uma melhor compreensão do estudo realizado.



## PARTE I - PRÁTICA PROFISSIONAL EM CONTEXTO DE PRÉ-ESCOLAR

---

*“O meu super-herói é a minha mãe,  
ela faz desaparecer as minhas lágrimas com beijinhos”*

M.A. – 4 anos

### 1.1- Contextualização da Prática Profissional

A Educação de Infância deve ser considerada como sendo a primeira etapa da educação básica, devendo esta ser complementar à ação educativa da família, numa perspectiva de cooperação, culminando numa aprendizagem por parte das crianças, ao longo da vida. Esta harmonia contribui para a sua formação e desenvolvimento de forma equilibrada e, de igual forma, para que exista continuidade nas transições entre fases e ciclos educativos, considerando a sua autonomia, liberdade, solidariedade e a sua integral inserção na sociedade.

Sabemos que muito do que o adulto é se deve ao que aprendeu durante a sua infância, acerca de si próprio e dos outros, como nos comprova Alarcão (2008)

(...) na infância lançam-se as bases do desenvolvimento nos seus diversos aspetos físicos, motores, sociais, emocionais, cognitivos, linguísticos, comunicacionais, etc., sendo a autonomia o sinal de desenvolvimento que se vai construindo em todos os instantes, num todo que é “a pessoa” e que junta diferentes dimensões desenvolvimentais. (p.33)

Assim, enquanto futura educadora, tenho presente que se deve respeitar a individualidade e a diversidade de cada criança, sendo necessário adotar e adaptar a prática pedagógica às características pessoais e aos interesses das crianças, desenvolvendo o domínio cognitivo, respeitando o ritmo e estágio de desenvolvimento de cada criança, em conformidade com as suas vivências e o contexto familiar onde se encontra inserida. A prática pedagógica deve ter em conta que cada criança é um ser único e individual.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016),

(...) desde o nascimento, as crianças são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente. (p.9)

Os processos de aprendizagem, por sua vez, devem assentar na perspectiva de que a criança tenha espaço e oportunidade para se expressar, para exprimir aquilo que pensa e o que sente, para dizer o que gosta e o que menos gosta, para revelar as suas angústias, receios e conquistas. Desta forma, é importante reconhecer que a criança é sujeito e agente do seu processo educativo, o que significa que é imprescindível “partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (OCEPE, 2016, p.9).

É através do seu reconhecimento e valorização que a criança é capaz de participar e influenciar ativamente as decisões que possam ser tomadas, na medida em que progressivamente vai aprendendo a ser reflexiva, a defender os seus pontos de vista, a ser ativa no meio onde está inserida, a ter espírito crítico, a respeitar os que a rodeiam, o que contribui para a aprendizagem e consequente desenvolvimento de todos, tanto crianças como adultos.

O educador tem um papel fulcral, pois também ele é um elemento do grupo e participa ativamente neste processo de aprendizagem. Deve ser alguém disponível, um verdadeiro ouvinte, atento, observador do comportamento e interações das crianças, que se envolve nas dinâmicas de sala e nas brincadeiras, sem interferir nas mesmas. Esta atitude “permite conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas” (OCEPE, 2016, p.11). Assim, é possível ao educador sugerir propostas partindo dos interesses das crianças ou do grupo, favorecendo as interações com o meio e com os outros.

Por outro lado, de acordo com Zabalza (1992) “a função do educador é a de providenciar um clima de segurança e reconhecimento que estimule as crianças e lhes combata a inibição” (p.127).

Deste modo, concordo com a perspectiva mencionada nas OCEPE (2016) quando referem que

(...) a concretização de todos estes fundamentos e princípios educativos no dia a dia na creche e do jardim de infância exige um/a profissional que está atento/a à criança e

que reflete sobre a sua prática, com um interesse contínuo em melhorar a qualidade de resposta educativa. (p.11)

É então necessário que exista uma observação e consequente registo, de modo a recolher informações sobre o contexto educativo, de maneira a avaliar, questionar e refletir sobre a prática pedagógica, promovendo aprendizagens efetivas, que determinem percursos educativos de qualidade.

As crianças devem ter acesso a um ambiente educativo rico e estimulante, onde exista uma intencionalidade educativa coerente numa prática de aprendizagem significativa, promovendo o bem-estar, o envolvimento, a segurança, interação e o desenvolvimento holístico das mesmas. De igual forma, será importante, que se construam relações próximas entre a equipa educativa, as crianças, as famílias e a comunidade, de forma a serem criados laços de confiança, ensejo de descoberta e parceria, que são muitas vezes geradoras de mudança e permitem que a criança se sinta apoiada. De acordo com Magalhães (2007), “o sucesso educativo só é possível com a colaboração de todos os envolvidos” (p.276).

Todas estas práticas promovem um ambiente educativo inclusivo, de valorização e respeito pela diversidade, que ao mesmo tempo, potencia a construção da identidade de cada criança, a sua autonomia, auto-estima e responsabilidade. Em suma, cabe ao adulto, respeitar todos os direitos da criança reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1989).

Niza (2012) refere:

LIBERDADE- que é o direito de escolher, o direito de falar, o direito de analisar, o direito de decidir, o direito de criticar, o direito de participar na vida de grupo – como percurso para uma educação da RESPONSABILIDADE. (p.67)

Uma atitude autoritária por parte do adulto, será desadequada mediante as citações anteriores onde o mesmo conduz e controla o ambiente educativo e, onde a criança é mera recetora de conhecimento. Em tudo é o oposto de uma prática pedagógica de instrução, onde os adultos são, como sustentam Rogoff, Matusov & White (1996),

(...) responsáveis por encher as crianças com conhecimento, como se as crianças fossem receptáculos e o conhecimento fosse um produto. As crianças são tratadas como receptores de um corpo de conhecimento, mas não como participantes ativas na

aprendizagem. As crianças têm um papel muito pequeno, exceto no sentido de serem recetivas, armazenando o conhecimento que os adultos distribuem. (p. 325)

No que diz respeito aos modelos pedagógicos, não considero que exista o modelo “certo”, cada profissional de educação, de acordo com as suas perspectivas, deve adaptar determinado modelo ou teoria de acordo com o grupo de crianças, atendendo ao contexto educativo.

A pedagogia que serve este trabalho é a utilizada pelo Movimento Escola Moderna (MEM), que defende que a escola é o lugar onde se inicia a vida em democracia e a vida em grupo, com base na cooperação e na solidariedade. É aqui que os educadores e as crianças criam, em conjunto, todas as condições materiais, afetivas e sociais, para que cada um tenha a capacidade e o interesse em se apropriar dos conhecimentos, processos e valores morais, que são produzidos pela humanidade, ao longo do seu percurso.

O Movimento Escola Moderna (MEM), movimento português de professores, tem vindo a desenvolver a sua prática ao longo de mais de 50 anos, sendo a pedagogia que orienta as práticas educativas. Iniciou a sua atividade no início da década de 60, ainda sobre o olhar atento de um regime político que não permitia a liberdade de associação ou de organização. Desta forma, por não poderem ensinar no setor público, começaram então a ser desenvolvidas práticas inovadoras, inspiradas pelo pedagogo francês Freinet, “desenvolvendo uma proposta baseada em princípios democráticos e numa educação inclusiva” (Folque, 2014, p.51).

Este modelo tem vindo a ser consolidado, graças a reflexões e inovações práticas de vários professores, que trabalham em cooperação, desde a educação pré-escolar ao ensino superior.

Segundo Niza (2012), a pedagogia que o MEM vem desenvolvendo privilegia as abordagens naturais (globais e genéticas), as estratégias de descoberta (problemas e projetos) e de criatividade (p.95). Segundo Niza (1992, citado por Folque, 2014, p.51) este modelo tem três grandes finalidades formativas:

- A iniciação a práticas democráticas;
- A reinstituição dos valores e das significações sociais;
- A reconstrução cooperada da cultura.

A primeira finalidade consiste no exercício da cooperação e da solidariedade em comunidade, a segunda sublinha uma reflexão permanente de valores e significações sociais

para que exista uma possibilidade de tomar decisões e de instituir regras de grupo através de um processo de cooperação. A última finalidade diz respeito à construção cooperada da cultura.

Segundo Soares e Grave-Resendes (2002), quando se enuncia este modelo,

(...) fala-se de uma verdadeira aprendizagem democrática, que estimula a liberdade de pensamento e de expressão, que permite orientar as aprendizagens consoante as capacidades e necessidades dos alunos e ao mesmo tempo expô-los a um ambiente que os estimula à descoberta, à resolução de problemas, ao trabalho de grupo ou entre pares e ao saber viver em grupo. (p.41)

De acordo com as palavras de Niza (2012) o modelo promove aprendizagens a partir dos contextos vividos pelas crianças. Assim, no que diz respeito ao ensino pré-escolar, existem três condições essenciais: os grupos são organizados com crianças de diferentes idades e capacidades, que visa enriquecer a aprendizagem social e cognitiva da criança, por conseguinte, dentro da sala vive-se um clima de expressão livre onde a vida das crianças constitui um ponto de partida para a comunicação e aprendizagem, por último procura-se sempre proporcionar um tempo lúdico para explorarem e descobrirem materiais e documentos. O mesmo autor confirma que, se as crianças tiverem esta oportunidade, vão querer envolver-se e compreender o mundo que as rodeia.

A criança “aprende a aprender”, ao contrário do que aconteceria numa metodologia direcionada e transmissiva. Ela tem o direito fundamental a ser ouvida, valorizada e reconhecida por tudo aquilo que faz e não por aquilo que se espera que faça. Considerando que a infância é uma das etapas mais importantes do ser humano, deverá valorizar-se a brincadeira livre da criança, pois através do brincar ela encontra-se a aprender.

Na sala, a criança deve conhecer e reconhecer todos os espaços e materiais, como se da sua casa se tratasse, pois é nesta base que as crianças se sentem seguras e só assim serão capazes de ser autónomas e com responsabilidade. Deste modo, é de igual forma importante o envolvimento das famílias nas rotinas de sala e, na vida quotidiana do grupo, revelando este modelo pedagógico a principal diferença, uma vez que, a sua base é também o foco na família.

Por outro lado, ainda no que diz respeito aos modelos curriculares, abordaremos neste trabalho o modelo da Educação Experiencial de Ferre Laevers, acreditando estar mais direcionado para o contexto de creche.

Segundo Laevers e Declerq (2011), podemos começar por compreender e avaliar a qualidade de um contexto educativo, partindo de duas dimensões: (i) o nível de bem-estar emocional e, (ii) o nível de envolvimento da criança nas suas interações, quer seja entre criança/criança, adulto/criança, materiais, atividades, ambiente, rotinas ou a organização da prática e do quotidiano.

Estas dimensões ajudam o educador a compreender se o contexto está a ser benéfico para a criança, uma vez que, este influencia o processo e os resultados das experiências das crianças.

Se pretendermos perceber como é a criança em determinado contexto educativo, em primeiro lugar, precisamos de saber em que medida é que a criança se encontra, isto é, se tem satisfeitas as suas necessidades físicas, de afeto, de segurança satisfeitas, se se encontra à vontade, se age espontaneamente e se demonstra autoconfiança.

O envolvimento surge então como a segunda dimensão das experiências das crianças e está diretamente ligado ao processo de desenvolvimento. Esta dimensão exige que o adulto organize um ambiente educativo interessante e desafiador para a criança, mobilizando a sua atenção, curiosidade e vontade de agir.

Em suma, é importante não esquecer que as crianças não são uma página em branco, interagem com o meio e com os outros e, é a partir dessas interações, que vão aprendendo ao longo do seu caminho. Independentemente do modelo, é importante olhar para a criança e para os seus conhecimentos prévios, respeitar a sua individualidade, interesses e compreender que tem opinião válida.

A Educação é um caminho de desenvolvimento do indivíduo ao longo de toda a sua vida.

## **1.1- Caracterização da Entidade Cooperante- Creche**

### **1.2.1- Caracterização da Instituição**

A Instituição onde decorreu a minha prática de ensino supervisionada (PES) situa-se na Lapa, pertencente à atual freguesia da Estrela, no concelho de Lisboa. Este estabelecimento encontra-se inserido na resposta social para a Família, Infância e Juventude, oferecendo resposta social de natureza socioeducativa, vocacionada para acolher crianças até aos 36

meses de idade e com capacidade para 30 crianças. Tem como linha orientadora o Modelo da Educação Experiencial.

O edifício é constituído por 3 andares. No rés do chão encontra-se a portaria, uma zona de arrumações e um lanço de escadas que dão acesso aos restantes pisos do edifício.

Por sua vez, o primeiro andar é constituído por 1 sala berçário, com capacidade para 8 crianças, que é composta por 1 sala de berços e uma sala de atividades gerida por uma educadora e uma auxiliar de educação; 1 sala de 1 ano com capacidade para 8 crianças, gerida por uma educadora e uma auxiliar de educação. Entre a sala de atividades do berçário existe uma porta de acesso à sala de 1 ano; uma sala de pessoal, onde se encontra o computador e também os cacifos da equipa e uma mesa de refeições (esta sala tem acesso direto à sala de berços); 2 refeitórios (1 para a sala de 1 ano e outro para a sala de 1/2 anos); uma cozinha; um gabinete do diretor; uma casa de banho para as crianças com uma área de muda fraldas e uma zona de sanitas e lavatórios.

O primeiro andar dá acesso a um amplo espaço exterior, que se divide entre uma área de tartan com um escorrega, uma cama de rede, brinquedos didáticos e variados, segundo os interesses das crianças. Ao lado existe uma zona de terra, onde se encontra a cozinha de lama e uma mesa com bancos de madeira, onde as crianças têm a oportunidade de explorar a natureza e de fazerem as suas refeições no exterior. Por último, tem um espaço de pedra onde as crianças andam de triciclo e onde, no verão, se colocam as piscinas para explorarem a água. O exterior ainda dá acesso a uma casa de banho para crianças, a três arrecadações de brinquedos, a uma lavandaria e a uma casa de banho para os adultos. Aqui também se encontram umas escadas que dão acesso ao exterior e onde se encontra a zona de lixos.

O segundo andar é constituído único e exclusivamente pela sala de 1/2 anos, com capacidade para 14 crianças e gerida por 1 educadora e 2 auxiliares de educação. Esta ampla área divide-se em 3 salas e uma casa de banho para as crianças, com zona de muda fraldas, sanita e lavatório. Numa das salas encontra-se a área da casinha, a outra destina-se à área da mercearia e à zona do tapete; por sua vez, a última sala destina-se às áreas das expressões plásticas, biblioteca e jogos. É nesta mesma sala que são colocados os catres na hora do repouso.

### 1.2.3- O Grupo

A prática supervisionada, decorreu na sala de berçário. O grupo era composto por 8 crianças, com idades compreendidas entre os 8 e os 17 meses (5 crianças são do sexo masculino e 3 crianças do sexo feminino).

É possível afirmar que, segundo Piaget, todas as crianças se encontravam no estágio sensório-motor e que de acordo com Henriques (1996) “estas fases são caracterizadas por estruturas mentais diferentes, construídas pelo próprio em relação ao mundo que o rodeia” (p.44).

Deste modo, o grupo apresentava características, necessidades e um adequado desenvolvimento, de acordo com a faixa etária. Como afirma Piaget (1999), as crianças encontram-se no estágio sensório motor, em que começam a surgir as primeiras emoções, os primeiros sentimentos diferenciados e os primeiros hábitos motores. É o estágio da inteligência sensoriomotora, que antecede a linguagem e, é marcado por um desenvolvimento mental extraordinário, embora seja difícil de avaliar, pois não é acompanhado de linguagem. De acordo com Piaget (1983), citado por Freitas (2012), as principais características observáveis durante este período são:

(...) a exploração manual e visual do ambiente, a experiência obtida com ações, a imitação, a inteligência prática (através de ações), ações como agarrar, chuchar, atirar, bater e pontapear, a coordenação das ações proporcionam o surgimento do pensamento, a centralização no próprio corpo, a noção de permanência do objeto. (p.23)

Este período compreende os dois primeiros anos de vida e o seu nome surge da sua principal característica, isto é, do facto de a criança adquirir o conhecimento do mundo através das suas próprias interações com o meio e com o mundo que a rodeia (Henriques, 1996).

No que diz respeito ao nível do desenvolvimento pessoal e social, de um modo geral, as crianças do grupo demonstravam ser alegres e bem-dispostas, tinham um comportamento calmo e prazeroso enquanto exploravam os materiais da sala ou nas atividades propostas pela equipa de sala. Constatei que gostavam de explorar os objetos e brinquedos que existiam e que estavam à sua disposição, colocando-os sobretudo na boca ou atirando-os para longe, por outro lado, algumas crianças do grupo já os agarravam e manipulavam com intencionalidade,



muitas das vezes largando-os e agarrando outros que despertavam maior curiosidade e interesse.

Eram também crianças interessadas em canções e histórias, em novos estímulos auditivos (sons do mar, sons da natureza, músicas calmas e relaxantes) e visuais (padrões de luz e sombra), no toque de novas texturas, na exploração de novos espaços, como espaço exterior e todos os estímulos que com ele advêm, como folhas, paus e areia. Mostravam ser crianças bastante curiosas em relação a tudo o que as rodeava.

Nas competências psicomotoras, apenas duas crianças do grupo gatinhavam e as restantes ficavam sobretudo sentadas no tapete, pois ainda não tinham adquirido mobilidade autónoma, sendo que duas ainda precisavam de apoio para estarem sentadas corretamente.

A nível linguístico, todas as crianças reconheciam o próprio nome e prestavam atenção quando se falava diretamente com elas. Imitavam deliberadamente os sons que ouviam tentando vocalizar com entoação e usavam algumas consoantes, como por exemplo “ma-ma/da-da”. Já entendiam a palavra “não” e o seu significado. Uma das crianças do grupo, a mais velha, revelava um grande entendimento sobre aquilo que ouvia, compreendendo tudo e já cumpria ordens muito simples, como por exemplo “dá ao amigo”, embora ainda seja bastante desorganizada a expressar-se, já eram bastante perceptíveis alguns monossílabos como “olá”, “dá” ou “não”.

Na relação com os pares, crianças interagiam entre si, pela troca de sons e gestos ou através do toque, mas sobretudo quando tentavam alcançar o mesmo objeto; na relação com os adultos da sala, as crianças demonstravam afetividade, confiança e segurança, sorriam quando reconheciam o adulto da sala, procuravam o colo e o aconchego em momentos de consolo e procuravam o olhar do adulto quando faziam uma nova descoberta. Com os adultos externos à sala, as crianças não estranhavam e demonstravam boa receptividade, reconheciam e interagiam, mostrando um sorriso ou balbuciando.

## **1.2- Caracterização Entidade Cooperante – Educação Pré-Escolar**

### **1.3.1- Caracterização da Instituição**

O Colégio onde decorreu a prática educativa em Educação Pré-Escolar encontra-se situado na freguesia da Arrentela, pertencente ao concelho de Seixal e ao distrito de Setúbal. É um estabelecimento de ensino particular, fundado com o propósito de proporcionar aos

alunos um ensino de excelência, um espaço de afetividade, apoiado por um ambiente familiar, de segurança e confiança, tendo como linha pedagógica orientadora o modelo do Movimento Escola Moderna.

Frequentado por crianças dos 4 meses aos 10 anos, de ambos os sexos, com capacidade máxima para 240 crianças, a instituição dispõe de respostas sociais no âmbito de Berçário, Creche, Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo dos anos, o imóvel onde funciona a Instituição foi sofrendo alterações, de modo a ampliar as suas valências, sendo que no presente é composta por dois pisos, rés do chão e primeiro andar, com amplos espaços, tanto no seu interior como no exterior.

No rés do chão encontra-se a secretaria, que funciona também como receção; a sala da direção que é partilhada pela diretora e pela psicóloga; uma sala de berçário com uma sala de atividades e um dormitório; duas salas de creche com casa de banho, cada uma, gerida respetivamente por duas educadoras e duas auxiliares; uma copa de leites onde é aquecida a comida das crianças da valência de creche, cujo os pais optam por trazer de casa e também a alimentação das crianças do berçário (proveniente de casa); quatro salas do pré-escolar com capacidade para 26 crianças cada uma, sendo gerida por uma educadora e por uma auxiliar respetivamente; dois refeitórios, um para a creche e o outro para as restantes valências (jardim de infância e primeiro ciclo) e adultos; uma cozinha onde são confeccionadas todas as refeições das crianças (incluindo o reforço do meio da manhã, o almoço e o lanche); duas casas de banho para as crianças; uma casa de banho para os adultos e um vestiário para adultos, com casa de banho.

Por sua vez, o colégio encontra-se adaptado a todas as dificuldades que possam existir a nível motor e, por esse mesmo motivo, a deslocação ao piso superior pode ser feita através de escadas ou de elevador.

O primeiro andar é constituído por uma sala de reuniões e respetiva casa de banho com polibã; um ginásio que funciona também como sala polivalente e respetivos balneários e mais três casas de banho, uma delas adaptada para deficientes motores. As casas de banho a utilizar pela valência do primeiro ciclo estão separadas por sexos, existindo assim um balneário e uma casa de banho femininos e uma casa de banho e um balneário masculinos. É neste piso que se encontram as cinco salas destinadas ao primeiro ciclo (sendo que, no ano letivo 2019/2020, existem duas salas do terceiro ano); ainda no primeiro piso situa-se um espaço denominado por bebeteca, mais direcionado para as crianças da creche, onde podemos encontrar uma piscina de bolas e livros adequados à faixa etária; por último e não menos importante, este piso possui também um centro de recursos que funciona como sala de TIC,

sala de estudo e como biblioteca escolar que serve as salas de jardim de infância bem como o primeiro ciclo.

Todas as salas do colégio se encontram equipadas com material adequado ao desenvolvimento e à aprendizagem ativa das crianças, acreditando que “o conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia das crianças, (...)” (OCEPE, 2016, p.26).

Os espaços exteriores são muito amplos, separados por valências, e todos eles são rodeados por espaços verdes, existindo então no total três recreios. O espaço exterior, que pertence ao primeiro ciclo, possui um parque de atividades (escalada e escorregas), coberto por um toldo, sendo uma mais valia para os dias em que as condições meteorológicas não ajudam, apesar de acreditar que é sempre uma boa altura para brincar lá fora e, como refere Cohen (2017), fazendo justiça a um ditado norueguês, “não há mau tempo, só há mau vestuário” (p.30). Mais perto da vedação, encontra-se um minicampo de futebol e basquetebol.

No parque exterior que se destina ao pré-escolar, encontra-se mais um espaço de atividades com escorregas e obstáculos, com uma pista de corrida e com variados espaços verdes. Este é um espaço promotor de brincadeiras livres, sendo que este ambiente natural está “preparado para estimular os sentidos, desenvolver o equilíbrio e o movimento e gerar sentimentos de bem-estar e de ligação ao mundo” (Duffy, 2013, p.12). Este espaço também se encontra destinado à horta pedagógica, partilhado com um galinheiro, sendo que ambos os espaços são cuidados diariamente pelas crianças das respetivas salas responsáveis.

Por sua vez, a valência de creche tem um outro espaço exterior também dotado de um parque de atividades, com escorregas e triciclos.

É importante referir que todo o edifício e seus espaços se encontram num bom estado de conservação, não existindo coisas partidas ou degradadas.

Todas as salas da valência do berçário, creche e jardim de infância se encontram no mesmo piso - o que possibilita uma maior comunicação, têm amplos vidros que proporcionam a entrada de muita luz solar e a comunicação direta para o exterior, o que também se torna numa mais valia, pois permite que o exterior se torne num elemento integrante das salas e, em caso de emergência, é um elemento facilitador.

### 1.3.4- O Grupo

De acordo com Niza (2013), no MEM, a constituição dos grupos de crianças não se faz por níveis etários, mas sim, de uma forma vertical, integrando de preferência as várias idades, para que seja possível assegurar a heterogeneidade entre gerações e, culturalmente, de forma a garantir o reconhecimento e respeito pelas diferenças de cada um, na prática de interajuda e colaboração, promovendo um enriquecimento cognitivo e sociocultural.

Desta forma, o grupo com quem tive a oportunidade de partilhar as suas rotinas e dinâmicas, era um grupo heterogêneo, composto por 26 crianças, 20 do género feminino e 6 do género masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. De acordo com o seu desenvolvimento cognitivo, é possível afirmar que, segundo Piaget, todas as crianças se encontravam no estágio intuitivo ou pré-operatório, período marcado pelo aparecimento da função simbólica ou semiótica, caracterizado pela emergência da linguagem. O grupo apresentava alguma homogeneidade relativamente às suas características e necessidades, e um adequado desenvolvimento, quer físico quer cognitivo, de acordo com a faixa etária.

O grupo era muito autónomo e dinâmico, demonstrando curiosidade pelo mundo que o rodeia. No que diz respeito às atividades propostas, demonstravam ser um grupo, na sua grande maioria, atento e participativo, revelando uma grande disponibilidade para aprender sempre mais.

No domínio da abordagem à escrita, a maioria das crianças, nomeadamente as de 5 anos, escreviam corretamente os seus nomes sem precisarem de recorrer à placa identificativa. Tive a oportunidade de observar o empenho e a dedicação que grande maioria das crianças tinha em escrever palavras, recorrendo muitas vezes aos ficheiros de imagem que os ajudava nessa tarefa.

A nível da linguagem, existiam algumas diferenças, próprias das idades, sendo que as crianças mais velhas apresentavam um discurso fluente e explícito, sabiam expor o que queriam dizer e conseguiam manter uma conversa com os pares e com os adultos. No entanto, os mais novos, apresentavam ainda alguma timidez, não demonstrando facilidade em comunicar, apenas respondendo quando solicitadas pelo adulto. Por outro lado, existiam crianças que demonstravam interesse em dialogar, no entanto, não era perceptível o seu discurso porque falavam muito depressa ou porque tinham ainda pouco vocabulário, existindo tendência para ouvirmos expressões como “já fazi” ou “és mais maior”.

A nível físico e motor, o grupo demonstrava confiança e segurança nas suas ações e movimentações pela sala, ou por todo o espaço escolar, revelando ter bastante controlo e domínio do corpo.

Ao nível das competências sociais e relacionais, era um grupo muito participativo em conversas coletivas ou na participação em projetos, ainda que os mais novos apresentassem alguma dificuldade na concentração (momentos de grande grupo ou no conselho de cooperação). Algumas crianças demonstravam capacidade de identificar problemas na vida quotidiana do grupo, em partilhar a sua opinião e os seus pontos de vista, fazendo propostas para a resolução de conflitos, sugestões para novos compromissos e novas dinâmicas de grupo. Por outro lado, compreendi que era um grupo muito unido, com um grande sentido de responsabilidade, sendo que as crianças mais velhas tinham um acrescido cuidado e atenção com os mais novos, ajudando-os nas tarefas e atividades ou nas rotinas de grupo.

Evidenciavam também o pensamento criativo, demonstrando muito interesse pelo jogo simbólico (“faz de conta”), representando papéis e situações baseadas nas suas relações sociais e do seu quotidiano. Por outro lado, pude verificar um grande interesse pelos livros, por partilhar novidades, acontecimentos e histórias, sendo o momento de exploração do livro ou da narração oral muito valorizado por todos.

Por diversas vezes, percebeu-se que as crianças apresentavam explicações intuitivas e direcionadas a determinado momento, comprovando que ainda não tinham desenvolvido o seu raciocínio lógico, nem a compreensão causa-efeito. Mostraram, em inúmeras situações tinham uma explicação, fazendo muitas vezes confusão entre o real e o seu imaginário, revelando verdadeiras expressões poéticas, como por exemplo “Gosto do amor da minha mãe” (J., 3 anos) ou “Sabes uma coisa? Eu já comi um bocadinho de lua, mas não me lembro só tinha 3 anos” (DI., 5 anos).

### **1.3- Desenvolvimento da Prática Profissional**

Analisando o meu percurso académico, constato que os estágios realizados durante a formação são de extrema importância para o estudante, na medida em que, são um complemento essencial à componente teórica, fortalecendo domínios como saber-ser e saber-fazer, desenvolvendo a dimensão pessoal, social, ética, investigativa e reflexiva.

Assim, de acordo com Afonso (1994), a formação inicial é considerada “como a primeira fase de formação continua e não como uma formação global que assegura uma preparação completa, e tendencialmente definitiva para o exercício da profissão” (p.14). Por sua vez, no que diz respeito aos estágios, Pires (2007) afirma que são períodos de formação e um processo de (des)construção e transformação, que não pode ser visto como um percurso concluído, mas sim como uma fase inicial ainda em construção.

A componente prática, desta formação, é uma mais valia, pois permitiu-me adquirir e aprofundar conhecimentos, através de variadas leituras e pesquisas, tendo a oportunidade de os colocar em prática. Possibilitou-me confrontar ideias, opiniões e reformular pensamentos pré-concebidos. Os estágios deram-me a oportunidade de ter contacto com modelos pedagógicos sobre os quais não tinha tantos conhecimentos práticos, permitindo-me também contactar com diferentes realidades e contextos, onde consequentemente me foi possível errar e aprender, identificando aspetos em que devo ter mais atenção, com vista a melhorar e aperfeiçoar a minha prática educativa.

Naturalmente, tive a oportunidade de ter contacto e conviver com diversas crianças e com muitos profissionais de educação, que me proporcionaram oportunidades enriquecedoras para o proficiente desempenho profissional, demonstrando igualmente os benefícios do trabalho em equipa e seus contributos para o desenvolvimento harmonioso da criança.

Nas palavras de Formosinho (2009), a prática profissional é

(...) uma componente curricular que visa, em termos formais, a aprendizagem de competências básicas para o desempenho docente, aqui entendidas como a capacidade de mobilização dos saberes necessários para a resolução de problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas. (p.129)

O exercício supervisionado, na Creche e no Jardim de Infância, permitiu uma reflexão constante sobre as minhas atitudes e práticas, por inúmeras vezes revi a minha intervenção e melhorei-a, tendo tido a oportunidade de me aperfeiçoar e aprimorar, transformar e enriquecer a minha ação.

Foram muitos os fatores que contribuíram para a coerência das intervenções, nomeadamente as minhas motivações, crenças e valores. Por outro lado, muito contribuiu também a relação de confiança e cooperação que estabeleci com a equipa educativa, com as crianças e respetivas famílias, com quem tive a oportunidade de interagir e de me relacionar, mas também todos os momentos de reflexão com as educadoras cooperantes sobre a minha

postura e práticas, com vista a melhorar de dia para dia. Posso então afirmar que todas elas foram experiências benéficas e enriquecedoras, tanto a nível pessoal como profissional, bem como todos os momentos menos bons, onde às vezes nos sentimos perdidos ou inseguros, por não saber se estamos a ir no caminho certo.

Durante a intervenção, propus-me conhecer cada criança, os seus nomes, quais os seus interesses, o que mais gostavam de fazer ou de brincar, procurei reconhecer e respeitar, a individualidade e o ritmo de cada uma. Era essencial, aos meus olhos, acompanhar e fazer parte de todas as rotinas do grupo, organizar e gerir atividades, bem como participar de igual modo nas brincadeiras ou outros momentos livres, e estar presente sempre que solicitavam a minha ajuda, apoio e orientação. Por outro lado, era fundamental respeitar a prática pedagógica da educadora cooperante, bem como as linhas orientadoras que todos os intervenientes seguiam.

Tudo o que foi referido anteriormente, deu-me a possibilidade para que, aos poucos, as crianças se sentissem mais à vontade com a minha presença regular na sala, contribuiu para que ganhassem mais confiança e que se sentissem seguras, bem como possibilitou que me tornasse um elemento integrante do grupo e uma figura de referência para todos.

Com o objetivo de reconhecer os interesses e necessidades do grupo de crianças, bem como colmatar as fragilidades do mesmo, tive o cuidado de observar e utilizar técnicas de recolha de dados, que contribuíram para o projeto de intervenção “Escrever para Não Esquecer”. Neste sentido, procurei escolher atividades onde as crianças tivessem a oportunidade de participar e intervir ativamente, sendo que muitas das vezes foram elas que as conduziram e posteriormente as avaliaram, tornando-me observador e/ou moderador. A criança é sujeito ativo no seu processo de aprendizagem e, por esse mesmo motivo, durante todo o estágio ouvi as suas sugestões e ideias, que contribuíram de forma fulcral, para o desenvolvimento e o sucesso dos produtos finais, produzidos com base num paradigma de comunicação e cooperação.

De acordo com Cordeiro (2007), as atividades/situações propostas às crianças devem ir ao encontro dos interesses e necessidades, como seres individuais e pertencentes a um grupo, devendo ter como principal objetivo a transmissão de conhecimentos e valores que levem à construção da identidade do indivíduo e plena integração na sociedade.

As estratégias que adotei foram do interesse de todos, com o cuidado de promover o seu bem-estar e implicação, sendo sempre repensadas, pois existiram momentos em que, quer pela agitação ou pela falta de interesse das crianças, correram menos bem. O envolvimento do grupo foi notório, pois as crianças eram muito participativas e dinâmicas nas atividades e,

no decorrer de toda a minha intervenção, manifestaram interesse em contribuir para o projeto, embora não pudessem estar todos presentes ao mesmo tempo, procurámos sempre partilhar em grande grupo para que não se perdesse o fio condutor, o que se revelou também como uma grande aprendizagem.

De igual modo, tentou obter-se o contributo das famílias, estreitando assim as relações entre escola-família, acreditando que a família é mais um elemento da sala e que esta harmonia contribui, sem dúvida, para o sucesso da criança, sentindo-se valorizada por todos os intervenientes. De acordo com Portugal (1998), a participação das famílias contribui para que a criança perceba que todos se interessam por ela e permite que os pais/encarregados de educação tenham a oportunidade de compreender as dificuldades das crianças, bem como as suas conquistas e conhecimentos. Sobre este contributo terei a oportunidade de abordar mais à frente, na Parte II.

Este foi um percurso marcado por diversos contributos, em que a componente prática deu também lugar à componente de investigação, que me permitiu perceber que existe uma necessidade do educador estar sempre a questionar-se, contribuindo para uma constante reflexão, consciencialização e posterior ação, ao fim de melhorar significativamente métodos, práticas e estratégias.

Atingi os objetivos a que me propus, procurando respostas, novos conhecimentos e permanecerei com as aprendizagens realizadas ao longo deste caminho, pois todas elas foram enriquecedoras para o meu percurso pessoal e profissional. No entanto, enquanto futura educadora sinto que ainda existe um longo caminho a percorrer, baseado na pesquisa e em novas aprendizagens.

Termino com as palavras de Freire (1996),

(...) não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino (...) Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (p.32)

#### **1.4.1- Problematização da Questão de Partida**

Alarcão (2011) refere que uma das características de um professor-investigador é acima de tudo ter uma atitude de se encontrar na sua profissão como um ser intelectual que se



questiona, sendo capaz de se organizar para, perante qualquer situação onde ocorra um problema, se possa interrogar de forma intencional e sistemática, com vista à compreensão e posterior resolução desse mesmo problema.

Na perspetiva de Galiani e Moaraes (2002), a prática de investigar deve fazer parte da atitude do professor/educador com o intuito de melhorar a qualidade dentro da sala. Da mesma forma, Bogdan e Biklen (1994) indicam que os professores:

(...) ao agirem como investigadores, não só desempenham os seus deveres, mas também se observam a si próprios, dão um passo atrás e distanciam-se dos conflitos imediatos, tornam-se capazes de ganhar uma visão mais ampla do que se está a passar. (p.286)

Nesta mesma linha de pensamento, Slomski e Martins (2008) consideram que “a cultura de investigação [se] fundamenta na ideia de uma ciência educativa em que cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica” (p.6), e que os professores/educadores, nos dias de hoje, encontram ao seu alcance uma panóplia de ferramentas tecnológicas que permitem apoiar a análise dos dados recolhidos.

Assim, dá-se início a uma investigação devido a uma necessidade de dar respostas a uma questão ou procurar esclarecer alguma dúvida, procurando chegar a elas com exímio rigor (Sousa, 2003). Ao mesmo tempo, uma investigação torna-se também ela importante não apenas pelas conclusões a que chegamos, mas pelas questões que são colocadas ou pelo olhar atento que culmina sobre uma determinada realidade.

De acordo com Cardoso e Rego (2017), este processo de investigar envolve “(...) um conjunto de etapas que vão desde a identificação e formulação de um problema, à seleção do *design* de pesquisa, e dos instrumentos de recolha de dados, análise e interpretação de dados, tendo em vista procurar soluções para o problema enunciado” (p.21).

No que diz respeito à identificação da problemática desta investigação, surgiu a partir de reflexões constantes, durante a minha vida académica e profissional, a partir dos meus princípios orientadores já referidos anteriormente, assente na importância de estar disponível para ouvir as crianças, e tendo por base e inspiração o Cancioneiro Infante-Juvenil para a Língua Portuguesa.

Assim, durante a minha intervenção em contexto de estágio em Educação Pré-escolar, tive a oportunidade de desenvolver um projeto de intervenção com o nome “Escrever para Não Esquecer”, caracterizado pelas reflexões e interesse na temática da Linguagem Poética da

Criança, partindo daquilo que observei, ouvi e registei, das interações que estabeleci com as crianças e com toda a equipa educativa, como também através das intervenções que realizei, com intenção de obter resposta à questão de compreender de que forma podemos promover e valorizar o património oral das crianças.

## PARTE II- PROJETO DE INTERVENÇÃO

---

*“A lua e as estrelas devem ser as melhores amigas andam sempre juntas”*

G.- 5 anos

### 2.1- Enquadramento Teórico

Este capítulo corresponde ao enquadramento teórico onde são apresentados alguns temas que se tornaram fundamentais para o desenvolvimento da presente investigação. Estes tópicos estão relacionados com o tema geral do relatório final, a que o recurso a alguns autores permite uma reflexão e aprofundamento.

Os temas que pretendo abordar na minha investigação são: Importância da Linguagem para o Desenvolvimento da Criança; Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem, Etapas do Desenvolvimento da Linguagem, Relação entre o Pensamento e a Linguagem, Linguagem Poética da Criança e o Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa.

#### 2.1.1- A Importância da Linguagem para o Desenvolvimento da Criança

A linguagem é uma ferramenta fulcral para o desenvolvimento da criança, permitindo ser a razão e o resultado do desenvolvimento e também o meio que permite a aquisição de muitas mais aprendizagens significativas.

De acordo com Sim-Sim (1998), a linguagem pode ser definida como um sistema complexo de símbolos, regras de organização e uso desses símbolos, que é utilizada por todos os seres humanos para conseguirem comunicar entre si, para organizarem o seu pensamento e terem a capacidade de armazenar e trocar informação. No entanto, Alves (2011) considera que esta noção deve ser expandida e cita Vygotsky, referindo que a linguagem devia ser concebida “como um sistema poderoso de instrumentos a usar inicialmente na fala, e gradualmente no desenvolvimento de outras funções cognitivas” (p.9).

Jean (1989) considerava que a “linguagem constituía, desde os primeiros gritos do bebé às formas mais elaboradas da expressão oral e escrita, da leitura e da escrita, uma maneira de existir no seu corpo, na sua sensibilidade, na sua imaginação” (p.10).

Por sua vez, Bruner descreve a linguagem como sendo o instrumento do pensamento e reconhece que é necessário fornecer às crianças um vocabulário rico que lhes permita pensar, formular e reformular ideias, questionar o que está à sua volta, expor e argumentar sobre

algum assunto, ou seja, “é um elemento vital no desenvolvimento da flexibilidade cognitiva e na construção do seu próprio conhecimento sobre o mundo” (citado por Alarcão, 2008, p.36). Reforçam a afirmação anterior, Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) dizendo que “ao mesmo tempo que adquire a língua materna, a criança serve-se dessa língua para comunicar e para, simultaneamente, aprender acerca do mundo” (p. 11).

Na mesma linha de pensamento, Mousinho, Schmid, Pereira, Lyra, Mendes e Nobrega (2008) referem que a linguagem tem um papel muito importante no processo de desenvolvimento cognitivo, nomeadamente na determinação de como a criança vai aprender a pensar, uma vez que formas avançadas de pensamento são transmitidas às crianças através de palavras. De acordo com Papalia, Olds e Feldaman (2001) “nos primeiros meses de vida, a utilização da linguagem é um elemento crucial no desenvolvimento cognitivo do bebé” (p.215).

É então necessário que a criança domine, não apenas a produção, mas também a compreensão dessa mesma linguagem.

De acordo com Fromkin & Rodman (1993), “para conhecer a língua, é necessário dominar o sistema que associa os sons e os respetivos significados, uma vez que a ligação entre ambos é na maior parte dos casos arbitrária” (p.6).

Para além da arbitrariedade, que se liga à mensagem através da representação simbólica, encontra-se também presente a criatividade, que tende a ocorrer quando novos enunciados são produzidos e entendidos por outros falantes. Por sua vez, a compreensão e a produção são ainda duas componentes da linguagem oral. A primeira está relacionada com a receção de uma cadeia de sons e a sua devida interpretação conforme as regras do sistema linguístico. A segunda diz respeito “à estruturação da mensagem, formatada de acordo com as regras de um determinado sistema e materializada na articulação de cadeias fónicas, na linguagem oral” (Sim-Sim, 1998, p.24).

Ainda de acordo com Fromkin & Rodman (1993), quando dizemos uma frase, existe uma diferença significativa entre aquilo que sabemos (competência ou capacidade) e por outro lado, a forma como utilizamos esse conhecimento (realização linguística).

A linguagem é então uma ferramenta de comunicação do ser humano, pois este utiliza-a para interagir consigo, estabelecer relações com os outros e com o mundo. Somos, sem dúvida, privilegiados por esta condição, pois “através da linguagem recebemos, transportamos e armazenamos informação; usamo-la para comunicar; organizar e reorganizar o pensamento” (Sim-Sim, 1998, p.19).

No entanto, linguagem e comunicação não são sinónimos, uma vez que,

(...) embora os animais também comuniquem, a linguagem verbal pertence só ao Homem, acto que os distingue dos restantes seres vivos e, com efeito, é imprescindível na sua vida, estando presente em todos os momentos do seu quotidiano e tornando-se mesmo "omnipresente". (Alves, 2011, p.9)

Segundo Sim-Sim (1998), como consequência da universalidade, todas as crianças adquirem a língua da comunidade a que pertencem, de forma natural, gradual e espontânea, sendo apenas necessário que ouçam os que estão à sua volta a falarem, ou que falem para elas, e que não existam anomalias ao nível das estruturas anatómicas. Esta é uma habilidade do ser humano, independentemente da raça ou cultura social.

A mesma autora defende que a linguagem é tão essencial à vida humana que considera ser impossível conceber vida sem ela, pois esta permite conhecer a realidade, a partilha de experiências e emoções, sendo que se encontra presente em praticamente todas as ações que a criança realiza durante o seu dia, quer seja em casa, quer seja na rua, ou até mesmo no ambiente escolar, através das rotinas, atividades, refeições, exploração livre do exterior. Quando a criança começa a conhecer as palavras e a ter o poder de utilizá-las, esta começa a ser capaz de nomear objetos, pessoas e animais. Luria & Yudovich (1985) referem que é através da palavra que a criança cria ou desenvolve a memória, a sua imaginação, a capacidade de atenção, o pensamento e a ação, ou seja, a linguagem representa um papel crucial na formação dos processos mentais. Nesta linha de pensamento, podemos referir que as crianças que não adquiriram linguagem, ou que a utilizam de uma forma restrita, não são capazes de resolver determinados problemas. Outra vantagem da aquisição da linguagem é que “(...) a criança não somente aprende a lidar com os seus pares, mas também com a assimetria das relações humanas, os diferentes papéis sociais e as regras implicadas nessas relações” (Limongi, 2003, p.6).

Embora o ser humano tenha esta capacidade natural para adquirir linguagem (durante o período da infância), o desenvolvimento da mesma, tal como o desenvolvimento cognitivo, é influenciado pelo meio ambiental, ou seja, pelas experiências de comunicação a que criança é exposta, pois, “meios mais estimulantes proporcionam experiências de interação mais ricas” (Sim-Sim, 1998, p.19). Todas estas interações vão permitir que a criança interaja e aprenda sobre tudo aquilo que a rodeia e que adquira progressivamente um maior domínio das competências comunicativas.

Para além do contexto familiar e a importância da qualidade na relação entre a mãe e o bebé, o educador e a escola representam também um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem. A escola é um meio privilegiado, uma vez que é um espaço onde as crianças passam a grande maioria do seu tempo, o que faz com que a escola tenha vindo a assumir cada vez mais um papel de responsabilidade no processo educativo da criança, como reforçam Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) apontando que,

(...) para além do contexto familiar o ambiente educativo do jardim-de-infância constitui um dos contextos privilegiados para o desenvolvimento das capacidades comunicativas e linguísticas da criança, necessárias a um futuro desempenho social e académico com sucesso" (p.29) (...); [o ambiente educativo do jardim-de-infância] pode ser determinante no desenvolvimento das capacidades comunicativas da criança, quer através da interacção com o educador, enquanto conversa com a criança, quer na execução deliberada e sistemática de actividades específicas destinadas a promover aspectos centrais da comunicação verbal. (p.35)

Torna-se então importante que exista uma exposição precoce a um meio rico em experiências linguísticas, pois todas as crianças “necessitam de oportunidades para verbalizar, discutir, formular hipóteses e sínteses sobre o que realmente experimentam; é imprescindível que todas as crianças devam ser estimuladas a comunicar e encorajadas a usar padrões de comunicação diversificados” (Sim-Sim, 1998, p.19). Também Freitas (2002), citado por Oliveira, Braz-Aquino & Salomao (2016) “as interações entre a criança e o contexto, mediadas pelos adultos com os quais estabelece intercâmbios, proporcionam a aprendizagem da linguagem e promovem o desenvolvimento das demais habilidades humanas” (p.459).

### **2.1.3- Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem**

É possível encontrar registos, ao longo da história da humanidade, sobre curiosidade e a ambição de saber mais sobre o fenómeno da linguagem, no entanto, é nas últimas décadas que assistimos a uma expansão do conhecimento sobre a forma como as crianças adquirem e desenvolvem a linguagem.

De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), a aquisição e o desenvolvimento da linguagem vão muito mais além da aprendizagem de palavras novas, é sobretudo ser capaz de produzir todos os sons da língua ou até mesmo de compreender e de fazer uso das regras

gramaticais, “(...) é um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interação com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida, i.e., apropria-se da sua língua materna” (p.11) . Por sua vez, Saccomanni (2019) acrescenta que “(...) a compreensão do que seja o desenvolvimento da linguagem demanda saber a sua importância à complexificação do psiquismo, compreendendo-a como uma das mais complexas funções, cujo funcionamento se vincula com a complexificação das demais, em especial, com o pensamento” (p.3).

Mousinho, et al. (2008) consideram que o desenvolvimento correto da linguagem é um dos fatores fundamentais para que o desenvolvimento infantil ocorra de forma harmoniosa em todas as suas esferas, seja do ponto de vista social, relacional ou quando pretendem referir-nos à aprendizagem formal. A aquisição da forma, do conteúdo e o uso da linguagem assumem um papel importante na construção da mesma e na compreensão da sua organização.

Por sua vez, Sim-Sim, et al. (2008) referem que é possível identificar uma linha sequencial de crescimento e identificar períodos cruciais no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, sendo possível encontrar padrões universais, independentemente da língua nativa do falante.

### **2.1.3- Etapas do Desenvolvimento da Linguagem**

A infância é uma etapa muito importante na vida do ser humano, pois há uma predisposição para a descoberta do mundo. É uma etapa que se encontra marcada pela curiosidade e pelo à vontade em explorar o que se encontra ao nosso redor, bem visível no comportamento das crianças. Adquirir e desenvolver a linguagem vai muito além de aprender palavras novas, no entanto, apesar de cada criança ter as suas particularidades, existem etapas semelhantes a serem alcançadas de acordo com a idade e o com o seu desenvolvimento.

Importa referir que apenas abordarei o intervalo etário relacionado com as idades das crianças com quem foi desenvolvida a presente investigação:

#### **i. Dos 3 aos 4 anos de idade**

O discurso de uma criança desta idade já começa a ser bastante perceptível para um adulto, mesmo que este não pertença ao seu seio familiar. O seu vocabulário pode atingir cerca de 1000 palavras e é capaz de manter uma conversa razoável mesmo que estas se

encontrem tendencialmente no presente imediato (Blades, Cowie & Smith, 1998). Por sua vez, Hohmann e Weikart (2003) referem que entre os 3 e os 4 anos as crianças utilizam cada vez mais a linguagem para se fazerem compreender e demonstram interesse em formas impressas que aparecem nas suas vidas, como por exemplo livros de histórias, jornais, listas que os cuidadores escrevem. Embora as crianças ainda não tenham adquirido as competências de leitura, começam a aperceber-se que aquele sistema de signos tem algum significado. Demonstram uma necessidade intrínseca de compreender o que os rodeia e de serem compreendidas.

O linguísta Michael Halliday (1973), citado por Hohmann e Weikart (2003),

verificou que as crianças de 3 e 4 anos progridem para um estágio de uso da linguagem que lhes permite comunicar os seus sentimentos e desejos, interagir com outras pessoas, perguntar coisas, pensar sobre elas, e falar sobre situações imaginadas. Ao mesmo tempo, dominam a gramática, constroem o significado de palavras específicas, e “escrevem” e “lêem” nas suas maneiras próprias, ainda não convencionais. (p.523)

De acordo com Rigolet (2006), esta autora menciona que a criança consegue relatar acontecimentos que ouviu do adulto, sem ter necessidade de os ter vivido. Outro aspeto marcante, nesta linha de crescimento, é que abandonam os infantilismos e demonstram com grande satisfação os progressos alcançados, começando também a notar-se diferenças no discurso devido às diferenças socioculturais (posição geográfica).

A criança é capaz de construir frases, embora curtas, que pertencem à parantaxe, ou seja, são simples e principalmente justapostas e/ou coordenadas. A autora referida, indica que justapostas significa frases independentes, e coordenadas significa que duas frases se encontram ligadas por conjunções coordenadas, ou seja, “mas”, “e”, “depois” (p.110). A autora constatou também que começam a ter maior cuidado com o tipo de linguagem que utilizam perto do educador ou dos colegas. Da mesma opinião são os autores Blades, Cowie e Smith (1998), referindo que as crianças são capazes de adaptar o seu discurso, de forma a torná-lo adequado aos ouvintes de idades diferentes com quem estejam a comunicar.

No seu discurso, utilizam um número muito elevado de substantivos, ao contrário dos verbos, havendo uma necessidade por parte do educador de utilizar mais os verbos. No entanto, não existe a obrigação de que elas o repitam, mas sim que os assimilem. Por outro lado, a criança utiliza mais os advérbios que os adjetivos, nesse campo, o educador pode e



deve usar e insistir nos adjetivos, uma vez que estes revelam estados de espírito e são importantes para que as crianças expressem as suas emoções.

Uma curiosidade que refere Rigolet (2006), é que só aos 36 meses é que a criança começa a utilizar o artigo indefinido, as preposições e usa apenas os pronomes “eu”, “tu” e “ele”. Por outro lado, apreciam histórias dramatizadas e lidas de uma forma muito expressiva, que ajuda na sua compreensão e assimilação. Muitas das vezes, as crianças começam a identificar acontecimentos da sua vida nas histórias e nos filmes e gostam de saber mais coisas e de se manterem informadas sobre assuntos que não conseguem resolver de imediato.

No que diz respeito à representação escrita, maioria das crianças nesta faixa etária encontra-se na fase da garatuja.

## **ii. Dos 4 aos 5 anos de idade**

De acordo com Rigolet (2006), acontece neste período uma importante evolução. As frases começam a ser notoriamente mais compridas, o que reflete uma complexidade progressiva da sua expressão, para além de aumentar o número de palavras nos seus enunciados. Cada vez mais, o discurso da criança começa a ser mais enriquecido e mais próximo do dos adultos, pois procura utilizar sinónimos, descreve melhor objetos/seres, passando a utilizar termos mais específicos. Verifica-se uma melhoria na utilização do verbo e motivação para abordar assuntos que até esta fase não tinham despertado tanto interesse.

A criança aprofunda temas mais antigos (...) considerando características às quais até agora nunca tinha prestado atenção: o funcionamento das coisas, os processos de transformação, o porquê de um tal aspecto, o seu valor funcional, as coisas não só visíveis como as menos aparentes ou até invisíveis, os fenómenos não directamente verificáveis (...) os namorados, os casamentos e a morte, tornam-se centro de interesse familiar (Rigolet, 2006, p.124).

De acordo com a autora, as crianças começam a questionar cada vez mais sobre variados assuntos e, por outro lado, não ficam satisfeitas com qualquer resposta, esta necessita de ser clara e precisa relativamente à pergunta que colocou. Manifesta também uma enorme necessidade de contar coisas, “acontecimentos vividos ou histórias inventadas, em parte, a partir de uma porção de realidade vivenciada, ou na totalidade, abrindo-se sobre o mundo da

fantasia” (p.125). Bruner, citado por Blades, Cowie & Smith (1998), por sua vez argumenta que as crianças têm predisposição para inventar narrativas “(...) não só como um meio de entenderem a suas próprias experiências, mas também como meio de comunicarem aos outros o que essas experiências significam” (p.356).

Quanto à leitura, as crianças, neste período, já são capazes de “ler” símbolos pictográficos, sendo que, “assim, as crianças gostam de participar na leitura de histórias com livros que apresentam, para além das letras dos textos, espaços pictográficos ocupados por símbolos”. (Rigolet, 2006, p. 127).

Pode também surgir, nesta fase, o interesse pela área da escrita, começando por ter curiosidade em saber escrever o nome, conhecer as letras que existem e os números. Contudo neste período, há crianças que ainda se encontram na fase da garatuja e outras que começam a apresentar rigor e qualidade no traço, ou seja, têm uma adequada “coordenação óculo-motora” e “espácio-temporal” (Rigolet, 2006, p.127).

### ***iii. Dos 5 aos 6 anos de idade***

De acordo com Rigolet (2006) neste período, antes de entrar na escola, a criança é capaz de falar com uma correta precisão linguística, que ainda não tinha sido atingida anteriormente. Há uma maior capacidade por parte da criança em se exprimir, de uma forma “mais complexa, explícita e pormenorizada (...) construindo frases mais longas e fazendo enunciados de 5-6 palavras em média” (p.147). De acordo com a autora acima referida, o vocabulário destas crianças é mais completo, mais preciso e ao mesmo tempo mais abstrato. Uma vez mais, continuam a exigir respostas claras e querem que lhes seja tudo explicado. São crianças que começam a fazer reflexões e entre os 5 e os 6 anos, procuram “(...) informações detalhadas sobre um centro de interesse que descobriram agora” e gostam de narrar factos reais e fantasiar histórias através da representação (p.149).

Nesta linha de pensamento, de acordo com Sim-Sim (1998), por volta dos 5 anos de idade, começam a aperceber-se das ligações que existem entre as palavras, ou seja, que palavras iguais podem ter significados diferentes, e vice-versa. Esta capacidade faz com que a criança comece a utilizar cada vez mais a criatividade, dando origem a pseudopalavras e jogos de descoberta de novas palavras.

Por sua vez, neste período, as crianças têm tendência para formular hipóteses e, por outro lado, quando uma história é contada de maneira diferente, por norma corrigem o

adulto/par. No entanto, no decorrer deste período, as crianças vão-se apercebendo que uma mesma história pode ser contada de diferentes maneiras.

Torna-se evidente uma complexidade morfossintática, isto é, a criança recorre a novos tempos verbais, como o condicional de diferentes conjunções e preposições. No entanto, diferente do que acontecia na faixa etária anterior, a criança já demonstra capacidade de refletir sobre a sua própria linguagem, isto é, ocorre um desenvolvimento da metalinguagem, a criança consegue contar anedotas ou lengalengas curtas. São agora crianças mais responsáveis e autoconfiantes, com maior cuidado no seu comportamento, na utilização e preservação dos materiais, respeitando as suas funções. No que diz respeito à área da escrita, nota-se uma significativa evolução.

Segundo Sim-Sim, et al. (2008) no final da educação pré-escolar, a criança deve ser capaz de “ouvir falar” e “falar”, nomeadamente, escutar com atenção, compreender e participar nas conversas em diferentes contextos, em histórias e nas questões abertas, como: onde?, quem? e o quê?; comunicar, dar ordens, partilhar ideias, fazer pedidos, recontar histórias, utilizar vocabulário variado, utilizar frases corretas com a respetiva estrutura sintática e regras de concordância (p. 36).

#### **2.1.4- A Relação entre o Pensamento e Linguagem**

De acordo com Sim-Sim (1998), a relação entre o pensamento e a linguagem tem sido alvo de pesquisa. Deste modo, procurarei abordar duas das principais orientações teóricas que se encontram presentes na aquisição da linguagem oral na criança.

##### **i. Linguagem e o Pensamento segundo a Teoria de Vygotsky**

De acordo com Vygotsky (2001), não existe relação entre o pensamento e a fala nos estágios iniciais do desenvolvimento filogenético e ontogenético, afirmando que não é possível encontrar nenhuma correlação particular entre as raízes genéticas do pensamento e da palavra. Os processos mediados por sistemas de signos são os que caracterizam os processos mentais superiores do pensamento humano. O autor faz referência à origem da linguagem, sendo esta de origem social, ou seja, o ser humano primeiro apropria-se da linguagem e só depois a torna como sua, utilizando-a para comunicar com os outros.

Quando, por exemplo, analisamos o comportamento de um bebê, apesar deste ainda não saber falar, conseguimos observar, como já foi referido, que ele é capaz de comunicar com os outros, através do choro, sons e outros gestos. De acordo com o mesmo autor, para que seja possível a comunicação entre os indivíduos, há necessidade de que sejam utilizados signos, que são partilhados e compreendidos por outras pessoas, e que se “(...) assumem como meios de contacto social” (p.130).

Através do estudo sobre a forma como comunicam os primatas superiores, Vygotsky, quanto aos aspetos ontogenéticos, descobriu que as formas do funcionamento intelectual e as formas de utilização da linguagem, ao serem analisadas, poderiam ser tornadas como pioneiras do pensamento e da linguagem do ser humano, “(...) [podendo] constatar claramente uma fase pré-verbal no desenvolvimento do intelecto e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem” (p.128). Existe então no desenvolvimento da criança um período pré-linguístico do pensamento, ou seja, ocorre pensamento, no entanto, este ainda não é explicitado através fala e, por outro lado, existe também um período pré-intelectual da linguagem, ou seja, a fala da criança não apresenta uma relação com o pensamento. “[O] grito, o murmúrio e mesmo as primeiras palavras da criança são indubitavelmente estádios de desenvolvimento verbal, mas estádios pré-intelectuais que nada têm em comum com o desenvolvimento do pensamento” (p.129).

A partir de pesquisas realizadas ao comportamentos dos macacos, Vygotsky compreendeu que os chimpanzés, para alcançarem algo que se encontra fora do seu alcance, sobem para caixas e utilizam varas, demonstrando o que seria uma “inteligência prática”, ou seja, “mostram que as primeiras reações intelectuais são independentes da linguagem” (p.129). Constatou também que estes animais utilizam uma linguagem própria, caracterizada por sons, gestos e expressões que servem, tal como os bebês, como um meio de comunicação social. No entanto, o uso dessa linguagem é pré-intelectual, pois não apresenta significados específicos quando partilhados dentro do grupo.

Podemos então considerar que o pensamento e a linguagem na lógica de Vygotsky, têm origens diferentes e desenvolvem-se de forma independente. No entanto, num determinado momento do desenvolvimento (por volta dos dois anos), ambos se unem e não se separam mais, e “(...) as vias de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, que até esse momento eram independentes, cruzam-se, sobrepõem-se e dão origem a uma nova forma de comportamento, tão peculiar do ser humano” (p.130).

O mesmo autor refere que o psicólogo alemão Stern foi o primeiro a assinalar este acontecimento tão importante, mostrando “que emerge na criança a consciência difusa do

significado da palavra e a vontade de a assimilar” (p.130). A criança faz então uma descoberta crucial na sua vida, descobre que cada coisa passa a ter o seu nome. É neste momento que o pensamento se torna verbal, passando a ser mediado pelos significados dados pela linguagem e esta torna-se racional, como função simbólica e generalizante (surgimento da linguagem como sistema de signos).

Ao chegar a este ponto, surge o estágio da “psicologia ingênua”, quando a criança começa a sentir necessidade de aumentar intencionalmente o seu léxico verbal, começando a fazer perguntas sobre cada coisa nova que surge, e também sobre o seu nome. Por outro lado, dá-se um aumento brusco e rápido do léxico que decorre do processo anteriormente descrito (Vygotsky, 2001). Ao mesmo tempo que vai descobrindo o mundo e as suas relações, a criança sente necessidade intrínseca de utilizar palavras e tenta “(...) ativamente dominar o signo que designa o objeto, o signo que permite designar e comunicar”, entrando na fase do desenvolvimento intelectual, onde descobre a função da linguagem (p.131). Importa referir, que, apesar de todas estas aquisições, a presença de linguagem puramente emocional, sem pensamento, não é eliminada.

Sobre o significado da palavra, Vygotsky (2001) considera que existem dois componentes: (i) o significado propriamente dito e (ii) o sentido que se dá a ele. O primeiro refere-se ao real significado da palavra e que pode ser partilhado por todas as pessoas que utilizam essa mesma palavra. O segundo, refere-se ao significado da palavra para cada pessoa, de acordo com o seu contexto e com as suas vivências.

Os estudos do mesmo autor comprovaram que é a função generalizante da linguagem que a torna em um instrumento do pensamento. Porém, o uso da linguagem como instrumento do pensamento necessita de um processo de internalização da mesma, ou seja, é o discurso interior (o último estágio, sem vocalização, voltado para o pensamento, sendo uma espécie de diálogo consigo mesmo) que favorece este processo, como explicita em Vygotsky (2001):

- (1) o discurso interior desenvolve-se graças a um lento processo cumulativo de alterações funcionais e estruturais;
- (2) o discurso interior separa-se da linguagem exterior da criança no momento em que ocorre uma diferenciação das funções sociais e egocêntricas da linguagem;
- (3) por último, as estruturas linguísticas que a criança assimila tornam-se estruturas fundamentais do seu pensamento. (p.146)

Importa ainda referir que, de acordo com o mesmo autor, podemos afirmar que a transição da linguagem externa para a linguagem interna (discurso interior) é assegurada pela

linguagem egocêntrica (penúltimo estágio), que é descrita pelo psicólogo suíço Jean Piaget e do qual falaremos no próximo ponto. Nesta fase, a criança fala alto, mas para si mesma, onde tem a ilusão de estar a ser compreendida pelos outros e é uma linguagem que acompanha sobretudo as atividades, para além de desempenhar funções expressivas e de descarga emocional. Esta linguagem, muito facilmente “(...) se torna pensamento na verdadeira aceção da palavra, isto é, assume função de planificador da ação e da resolução de novas tarefas comportamentais”, servindo como organizadora destas (p.135). Só depois é que a criança começa a fazer uso da linguagem como instrumento do pensamento.

Assim, podemos concluir que, na teoria da linguagem e do pensamento de Vygotsky (2001),

(...) o desenvolvimento do pensamento depende da linguagem, dos meios de expressão do pensamento e da experiência sociocultural da criança. O desenvolvimento do discurso interior depende basicamente do exterior e a evolução da lógica da criança, ou seja, é uma função direta da sua linguagem socializada. O pensamento da criança (...) depende da aquisição dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. (p.147)

## **ii. Linguagem e o Pensamento segundo a Teoria de Piaget**

Antes de falar sobre a linguagem, é importante referir que, ao longo do desenvolvimento da criança, Piaget considera que existem estádios diferentes, sendo estes uma sucessão de níveis de equilíbrio. Cada um deles corresponde a diferentes características comportamentais e intelectuais específicas, visto que a criança constrói as suas ideias e a sua vida afetiva a partir desses mesmos estádios. Por sua vez, considera que o desenvolvimento da linguagem é facilitador do desenvolvimento cognitivo, embora não funcione como um pré-requisito e nem como uma condição necessária para que este ocorra, nem para assegurar o desenvolvimento do seu pensamento.

Como refere Lourenço (2007), “o que se modifica com o desenvolvimento cognitivo, na teoria de Piaget, é o modo geral, estrutural e organizado de pensar e conhecer a realidade, não tanto os conhecimentos específicos e locais que vamos adquirindo sobre ela” (p.75). Piaget considera então quatro estádios limitados pelas idades, embora não sejam rígidos e dependam sempre de cada criança.

Durante o primeiro estágio, sensório-motor, que diz respeito às idades compreendidas entre os 0 e os 2 anos, a criança vai desenvolvendo a sua motricidade e todos os seus mecanismos sensoriais, dando lugar à imitação. Este é estágio da inteligência sensório-motora ou prática (anterior à linguagem), onde não é possível observar um comportamento que envolva a evocação de um objeto ausente. Este processo só ocorre quando a criança adquire a função simbólica, que consiste na representação de um objeto ou um acontecimento que não se encontre presente. Esta conduta apenas acontece no estágio imediatamente a seguir. No entanto, ainda neste estágio, começa a imitar a partir de um modelo que se encontre presente, sendo que a partir desse momento adquire competências para o fazer na sua ausência, sem que seja necessária a sua representação física em pensamento.

O segundo estágio, pré-operatório, dos 2 aos 7 anos, surge com o desenvolvimento da atividade simbólica, em que é “(...) através dos instrumentos intelectuais da criança, que se torna capaz de evocar por meio de significados abstratos<sup>1</sup>, objeto ou situações ausentes” (Henriques, 1996, p.49). É a partir dela que a criança vivencia as emoções como a angústia, os medos ou a frustração, e experimenta diferentes papéis de acordo com a sua imaginação. Diz-nos o mesmo autor que, para Piaget, existem 5 novas condutas que vêm enriquecer o património da criança: a linguagem, o jogo simbólico, a imagem mental (imitação interiorizada), a imitação diferida (ausência do modelo) e, um pouco mais tarde, surge o desenho.

Surge também o egocentrismo intelectual. Para Piaget (1999), antes de a palavra servir como socializadora do pensamento, acompanha e refaz a atividade individualizada, reconhecendo-se uma grande influência do egocentrismo intelectual na linguagem infantil, pelo facto de a criança ser incapaz de se colocar no lugar do outro. Assim, essa forma individualizada ocorre devido à influência que exerce o egocentrismo na relação evolutiva entre o pensamento e a linguagem.

Piaget (1999) concluiu que a linguagem pode ser dividida em dois grupos: (i) A linguagem egocêntrica - “a criança não se preocupa em saber quem fala nem se é escutada (..) ela fala de si mesma (...) e não procura colocar-se no lugar do interlocutor” (p.8) –, e (ii) a linguagem socializada.

Por sua vez, na sua obra, o mesmo autor, divide em três categorias a linguagem egocêntrica. Em primeiro lugar, a repetição ou ecolalia, em que a criança, nos primeiros anos de vida, demonstra prazer em repetir tudo aquilo que ouve, nomeadamente as “sílabas e os

---

<sup>1</sup> Significados abstratos, diz respeito a signos e símbolos. Fonte: AA. Christófidis, Henriques (1996) “*Aspetos da Teoria Piagetiana e Pedagogia*”.

sons, mesmo que não tenham grande significado para ela” (1999, p.11). Embora pareça social, não o é, porque a criança não tem noção daquilo que emita e imagina ter criado aquilo que disse, existindo uma confusão de papéis. Em segundo lugar, o monólogo, que acompanha sobretudo as ações e onde a criança fala para si mesma, e “(...) a palavra permanece, efetivamente, para a criança, muito mais próxima da ação e do movimento do que para nós” (p.13). Por outro lado, este tipo de linguagem não é dirigido a ninguém, não havendo qualquer preocupação com quem a está a ouvir, a palavra aqui não tem a intenção de comunicar o pensamento, mas sim de reforçar a ação.

Por último, o monólogo coletivo, “esta é a forma mais social das variedades egocêntricas da linguagem da criança” (Piaget, 1999, p.17). Não se dirige propriamente a ninguém, no entanto, sente prazer em falar diante dos outros, procurando chamar a atenção e despertar o interesse de quem a está a ouvir. Esta é a diferença que existe entre os dois monólogos, sendo que, no último, a criança inicia as frases com a suposição de que alguém a está a ouvir, no entanto, ainda não tem como objetivo de comunicar com o outro. Quanto mais pequena é a criança maior é a percentagem de linguagem egocêntrica em relação à linguagem socializada, sendo que Piaget considerou que esta última apenas se dá quando ocorre troca de pensamentos entre os indivíduos.

Por conseguinte, à medida que a criança vai aprendendo a língua, vai existindo sempre conflito entre o seu próprio ponto de vista e o ponto de vista do outro (linguagem egocêntrica). Progressivamente, à medida que se vai descentrando do seu próprio Eu, é capaz de formular perguntas, ameaças, ordens, informar os outros, ou seja, comunicar com os outros (linguagem social).

No que diz respeito à linguagem social, Piaget (1999) distinguiu quatro categorias, sendo que na primeira, a informação adaptada, é onde a criança pretende realmente trocar pensamentos com um interlocutor, colocando-se no ponto de vista do mesmo. É este último aspeto que a distingue do monólogo coletivo, porque quando “(...) a criança somente fala de si, sem se preocupar com o ponto de vista do interlocutor, sem nem mesmo se certificar de que este último a escuta e compreende, há monólogo coletivo” (p.9).

Uma segunda categoria é a crítica e a zombaria, que não tem como função comunicar o pensamento, mas sim “(...) satisfazer instintos não-intelectuais, como o amor-próprio, etc.” (p.25). Este tipo de discurso pretende dirigir-se a um interlocutor específico com a intenção de agir sobre ele e, apesar de ter um valor muito subjetivo, há um desejo de afirmar a sua própria superioridade.



Na mesma linha de pensamento, uma outra categoria, a terceira, é a das ordens, súplicas e ameaças, onde existe claramente uma ação da criança sobre outrem. Importa referir que súplicas são “todas as perguntas que não são expressas em forma interrogativas” (p.27).

A quarta categoria e última, a das perguntas e respostas, em que, de acordo com Piaget, é de imediato perceptível que as respostas pertencem à linguagem socializada, pois existe uma pergunta que foi feita e consequentemente compreendida, pois houve uma resposta. Por conseguinte, as perguntas pertencem também à linguagem socializada, pelo que muitas delas adotam uma forma interrogativa, sem serem diretamente perguntas ao outro, ou seja, “(...) a criança não escuta a resposta e, sobretudo, não a aguarda: ela mesma responde” (1999, p.28).

Piaget considera existirem mais dois estádios, para além dos que já foram referidos anteriormente. Entre os 7 anos e os 11, dá-se o estádio das operações concretas, onde se dá o início da lógica e dos sentimentos morais e sociais da cooperação. Assim, neste estádio, o pensamento torna-se cada vez menos intuitivo e egocêntrico e sobretudo mais lógico, com a aquisição da capacidade de realizar operações mentais. Segundo Tavares (2007), “(...) o pensamento da criança começa a organizar-se em estruturas de conjunto e o seu raciocínio torna-se reversível, flexível e consideravelmente mais complexo” (p.57).

Surge depois o estádio das operações formais, a partir dos 11/12 anos, em que o pensamento atua sobre o pensamento simbólico, sobre a linguagem ou, por sua vez, sobre o simbolismo matemático.

Importa referir que, segundo Sim-Sim (1998), para Piaget, a passagem que ocorre de um estádio para o outro deve-se às mudanças nas estruturas do conhecimento, que resultam da presença de mecanismos específicos de adaptação ao meio, tais como a assimilação, a acomodação e a equilibração.

Em suma, no que diz respeito à linguagem, ao contrário de Vygotsky, para Piaget o pensamento surge antes da linguagem, sendo esta uma forma de expressão do pensamento e esta aquisição só ocorre depois de a criança atingir determinadas habilidades mentais, como foram explicitadas anteriormente. No entanto, para Vygotsky a linguagem tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois é indispensável ao sujeito e organizadora do pensamento.

### 2.1.5- A Linguagem Poética da Criança

Nogueira e Silva-Semik (2016) consideram que a poesia oral está intimamente ligada à vida social, e que é através dela que podemos apreender os sentimentos, os desejos e os pensamentos. Nesta mesma linha orientadora, Nancy (2005), Gavins e Steen (2003), Stockwll (2002) e Goodman (2006) referem que “(...) a poesia cria realidade e vida, é pensamento e imaginação, é linguagem, e, como tal, constitui-se como fonte de entendimento” (citado por Ribeiro, 2009, p.27). A poesia permite que exista um contributo significativo para o entendimento humano. Jean (1989) ao citar Roland Barthes e ao evocar a poesia “moderna”, refere que “(...) tal é pelo menos a linguagem dos poetas modernos que vão até ao fim do seu projecto e assumem a Poesia, não como um exercício espiritual, um estado de alma (...), mas como o esplendor e a frescura de uma linguagem sonhada” (p.10). Para o mesmo autor, a poesia “lê-se, escuta-se, diz-se e escreve-se” (p.12).

De acordo com Debus, Silveira e Azevedo (2018), a poesia nasce com o ser humano e nasce quando o mesmo começa a falar. A poesia é então olhar para a arte em forma de palavras, palavras essas que “emocionam, mobilizam e possibilitam a tomada de consciência acerca de si e dos outros” (p.28). São essas mesmas palavras que permitem o encontro entre os saberes e os Homens.

Para os mesmos autores (2018), a poesia

(...) pode ser o ponto de partida e o de chegada. É o instrumento de aproximação e partilha afetiva entre humanos identificados na linguagem por suas criações e realizações culturais. A poesia condensa e celebra manifestações de vida, de histórias e de ideias tecidas por fios invisíveis que nos ligam a nós mesmos e aos outros. Tem o poder de evocar ou criar imagens. A poesia se faz na pluralidade da linguagem, em uma narrativa iniciada na infância da humanidade. (p.28)

Na mesma linha de pensamento, os autores consideram que é muito importante que as crianças lidem precocemente com esta forma de linguagem, pois permite que se estabeleça uma relação mais profunda e prazerosa entre a poesia e a infância. Para Jean (1989) a aprendizagem da fala é considerada na maioria das vezes a aprendizagem do sistema abstrato da língua, onde a criança perde a noção da presença do seu corpo na sua língua e a intenção da poesia é devolver-lho.

Se a poesia nasce com o ser humano, a partir do momento em que este começa a falar, será correto afirmar que a criança é poeta?

Debus, Silveira e Azevedo (2018) referem que as crianças brincam com as palavras e que dessa mesma brincadeira podem resultar expressões imprevistas e os seus pensamentos podem suscitar poesia, sem qualquer aviso prévio nem consentimento. As crianças têm “(...) repentes poéticos” (p.29), que são originados pela percepção e pelas relações que estabelecem com o mundo. A suas palavras e frases surpreendem pelo maravilhoso, pelo imaginário e pela originalidade. Surgem pelo meio dos diálogos que estabelecem com os adultos, com os seus pares e consigo próprios.

George Jean refere que a poesia pode ajudar a equilibrar o psiquismo e o imaginário ajudando construir e a estruturar os seus domínios.

Mas o que é o imaginário de uma criança?

De acordo com Sousa (2003), entre os 2 e os 4 anos de idade, a criança, através da imaginação e de jogos de verbalizações, consegue conquistar o mundo que a rodeia, adquirindo aos poucos a sua própria autonomia. Contudo, apesar de sentir esta necessidade de explorar o mundo que está à sua volta, o facto do seu tempo de concentração ser muito reduzido leva a que as suas ideias e pensamentos imaginativos se percam. Por sua vez, entre os 4 e os 6 anos de idade, a criança experiencia um período muito fértil no que diz respeito à imaginação, este grande passe é possível ser presenciado através dos seus jogos dramáticos e simbólicos, num período crucial para o progresso da sua criatividade expressiva, produtiva e espontânea. Por sua vez, Piaget (1999) define que, no período dos 2 aos 6 anos - estágio pré-operatório -, a criança manifesta um pensamento fantasioso, metafórico e mágico, graças à sua imaginação extraordinária em querer tornar os seus desejos em realidade, sem ter qualquer preocupação lógica. Papalia, Olds e Feldman (2001) referem que, entre os processos cognitivos deste estágio, “(...) estão a função simbólica, a compreensão das identidades, a compreensão da causa e efeito, a capacidade para clarificar e a compreensão do número” (p.32).

Para desenvolver essa imaginação, a criança tem de crescer num ambiente provido de impulsos e de estímulos. Para Neto (2006), a “criança explora o mundo que a rodeia, ouvindo, sentindo, cheirando, saboreando, tocando e assim através dos sentidos e das sensações que as experiências, lhe vão proporcionando, ela vai construindo o seu pensamento, a sua linguagem” (p.17).

Assim, Bastos (1999) refere que a poesia se “(...) apresenta, exatamente, como uma das formas de expressão que, de uma maneira mais produtiva e criativa, proporcionaria à

criança a ocasião de brincar com a linguagem, com as palavras que lhe pertencem e que a pouco e pouco vai dominando” (p.157).

### **2.1.6- O Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa**

Cada fase da vida de uma criança é repleta de aprendizagens que lhe são próprias, por padrões de comportamentos e por emoções.

Segundo Machado e Chagas (2018) é importante perceber as especificidades das relações que cada criança estabelece com o mundo e com tudo o que nele habita, bem como tudo o que ela aprende e com tudo o que o adulto pode aprender com ela.

Quando a criança se interroga sobre o mundo, vive um encontro com a sua voz interior, pois procura razões, procura formas para agir sobre o real, ou seja, vive o estado poético. A criança vê o mundo através do seu pensamento e através dos seus sentimentos, tornando-se capaz de simbolizar a sua experiência conscientemente. Ao confundirem as suas conceções interiores e as suas perceções exteriores, olham as coisas e os seres, em função daquilo que sentem e da sua sensibilidade. É neste momento que começam as suas atitudes curiosas no comportamento ou nos seus raciocínios, face ao mundo que as rodeia.

Nas palavras de Piaget (1999), a partir das experiências com o mundo, a criança constrói a realidade. Por sua vez, o desenvolvimento da linguagem encontra-se diretamente relacionado e dependente de todas as vivências sensório-motoras, uma vez que só depois de a criança ser capaz de representar a experiência internamente, é capaz de construir a linguagem.

O Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa, foi criado pelo Instituto Piaget no ano de 1989. Este projeto concretizou-se em concursos poéticos, onde concorreram crianças, jovens e adultos de todos os países de língua oficial portuguesa. Este cancioneiro não está associado a canções, mas sim a uma vasta coletânea de textos poéticos recolhidos desde a infância até à idade adulta.

De acordo com a introdução do Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa (2003) este projeto teve como princípios os pressupostos, defendidos por Jean Piaget, sobre o desenvolvimento cognitivo, e a interrogação sobre se a poesia também poderia ser desenvolvida desde tenra idade. O instituto teve como base para a criação deste projeto alguns aspetos como:

- Consciência do ‘forte pendor poético’ da Língua Portuguesa e da importância da criatividade poética para o desenvolvimento e reforço da ligação cultural e autonómica de todos os povos que a utilizam;
- Sensibilização sociocultural e educativa para o fenómeno da emergência de novos paradigmas e perspetivas gerais na nossa compreensão do Mundo, e dos valores em que regemos as nossas sociedades e a sua evolução;
- A relevância cada vez mais marcante do paradigma poético ou razão imaginante, perante efeitos inesperados decorrentes do domínio avassalador do tecnológico desumanizado;
- A perceção de que se torna imprescindível reintroduzir a dimensão poética da existência das nossas estruturas socializadoras, nomeadamente nos sistemas educativo e cultural;
- A expectativa – hipótese de que a expressividade/produção poética que tomamos como o resultado mais genuíno da razão imaginante evolui ao longo da existência, e desde as fases iniciais desta. (p. 5)

Como já foi sustentado, as brincadeiras de palavras e jogos de linguagem permitem que o que as crianças dizem possa transformar-se em texto poético, mas para isso é preciso que adulto lhe dê iniciativa e que esteja disponível para as ouvir.

Este projeto veio preencher um lugar que não existia, um espaço de verdadeira criatividade poética, apresentou-se como um projeto de investigação-ação que, durante 30 anos, compilou, arquivou e publicou os textos poéticos em diversos exemplares («Se eu fosse lua, fazia uma noite» foi o título do primeiro concurso poético, em 1990).

Com o objetivo de estudar o relacionamento do desenvolvimento da linguagem com a criatividade poética, este projeto veio provar que esta se encontra no ser humano desde as idades mais jovens, no entanto esta só é conseguida se a criança tirar partido daquilo que transmite.

Existe um grande potencial poético naquilo que as crianças nos dizem e, por esse motivo, há a necessidade e a urgência, de que o adulto tenha disponibilidade poética para ouvir a criança valorizando o que ela diz. Violante (2017) refere que é importante que o adulto incentive a criança a dizer e a contar, valorizando o que ela diz, visto que este aspeto ajudá-la-á a contrariar a vocação para um registo holofrásico, mas antes a envolver-se em jogos de linguagem, a dar destreza ao discurso e consequentemente dar origem à criatividade. Da mesma forma, a autora refere que “o reconhecimento de textos poéticos produzidos por

crianças tem o mérito didático de trazer um incentivo para uma educação estético-literária” (p.118).

Segundo Silva, Macedo, Simões, Diogo e Azevedo (2009), as crianças são todas criadoras e são imaginativas, no entanto, os adultos e a sociedade, nomeadamente a escola, acabam por lhes transmitir uma visão negativa acerca deste mesmo aspeto, colocando entraves à sua criatividade e imaginação, desvalorizando estes elementos fulcrais para o ser humano. Os adultos reconhecem diariamente que as crianças apresentam, através das suas frases, o vislumbre que têm sobre as coisas e sobre as conjeturas que fazem sobre o mundo. No entanto, grande maioria das vezes, o adulto tem tendência a não valorizar essas mesmas descobertas, porque para nós, os adultos, já não é novidade, mas é importante perceber que para as crianças existe um verdadeiro encantamento primacial em tudo aquilo que sentem, fazem ou dizem.

É dever dos adultos estarem atentos, valorizarem e darem oportunidade e tempo para as crianças realizarem as suas próprias descobertas, pois só assim serão capazes de construir a sua própria identidade e adquirir aprendizagens significativas.

Há urgência na valorização do património oral das crianças.

A seu tempo, ficará evidente neste trabalho que, como na nota introdutória dos volumes do Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa, perguntar hoje se uma criança pode ser poeta, é o mesmo tipo de pergunta que Jean Piaget e os grandes psicólogos e epistemólogos do desenvolvimento fizeram quando se interrogaram sobre se as crianças eram inteligentes. Porque de facto, como me disse a M. I. de 5 anos, “um dia vou tocar no arco iris”.

## 2.2- Objeto de Estudo

A fase da identificação da problemática que o investigador quer estudar, pesquisar e investigar é de extrema importância, pois é o ponto de partida de qualquer projeto de investigação. Para sabermos mais sobre qualquer assunto, é fulcral que sejam claros os conceitos e temas que se vão abordar e explorar, para exista uma linha condutora.

Nas palavras de Freixo (2011), “a fase da conceptualização pressupõe principalmente uma forma ordenada de formular ideias, de as documentar em torno de um tema preciso tendo em vista uma conceção clara e organizada do objeto de estudo” (p.156). A definição da problemática pode surgir tendo em vista necessidades e fragilidades do contexto do qual se pretende investigar.

Deste modo, face à realidade atual, cada vez mais vivemos num mundo em que “ouvir com olhos de ver” passou a ser considerada uma necessidade secundária. E o mesmo acontece tendencialmente com as nossas crianças. Quantas vezes não damos valor ao que elas nos dizem? E tantas outras lhes respondemos “Sim, vai lá brincar”.

Jamais esquecerei as palavras da D., quando me disse que tinha encontrado uma solução para as suas dores, “Quando me dói a garganta eu estico os braços com força e quando estou melhor bato palmas. Assim passa!” (3 anos), quantos de nós, adultos, experimentaríamos esta descoberta? Ou, por exemplo, acreditaríamos que “Quando chove é porque o céu está triste”, como me disse a M.A. (4 anos).

Para Piaget (1999), conhecer é um processo ativo que permite à criança construir e reconstruir a sua visão sobre o mundo, o que possibilita que a cada etapa da sua vida adquira ferramentas intelectuais cada vez mais ricas, que permitem a aquisição de novos conhecimentos. Estas descobertas que fazemos diariamente sobre o mundo, as relações que fazemos entre um objeto e os fenómenos naturais, por exemplo, são qualidades do pensamento infantil, que permitem à linguagem ser portadora de características únicas, bem próximas da estrutura poética, nas palavras do mesmo autor.

Devemos ser nós, adultos na primeira pessoa, a valorizar o património oral das nossas crianças. Devemos valorizar frases como a que me disse o H.N. “Está tanto frio que ainda me caem as orelhas” (5 anos). Ou como me disse a C.L. “Acredito que todos os dias alguém toca nas estrelas” (3 anos).

É importante que todos percebam que a infância só se vive uma vez. As frases só são ditas uma vez, mas a memória falha-nos tantas vezes. É por isso que devemos sempre registar, porque nas palavras de Costa (2012), “(...) se a morte e esquecimento se propiciam

mutuamente, a memória, por seu lado, reutiliza e faz reviver” (p.12). Assim, é de igual forma importante mostrar os registos às crianças para percebermos o que elas sentem e de que forma as memórias e as suas emoções se relacionam, e qual a importância que eles tiveram na sua vida.

Desta forma, e com base no Cancioneiro Infanto-Juvenil para Língua Portuguesa, emergiu a questão de partida: “De que forma podemos promover e valorizar o património oral das crianças?”, à qual procurei dar resposta durante a minha prática de ensino supervisionada, e de pesquisa qualitativa, através do Projeto “Escrever para Não Esquecer”, que teve como principais objetivos:

- Reconhecer o património oral das crianças;
- Valorizar o património oral das crianças;
- Promover e desenvolver estados poéticos nas crianças.

### **2.2.1- Projeto “Escrever para Não Esquecer”**

Antes de implementar qualquer tipo de projeto de intervenção, procurei conversar com a educadora da sala, de forma a conhecer a metodologia e dinâmicas, bem como para conhecer o projeto que estava a ser desenvolvido, de forma a respeitá-lo.

Com o decorrer do estágio e durante aproximadamente duas semanas, dediquei-me a compreender as rotinas do grupo e a fazer parte delas; procurei estar presente em todas as brincadeiras e ajudar sempre que necessário. Propus-me ouvi-las, de modo a conhecer os seus interesses, potencialidades e até fragilidades. De acordo com as OCEPE (2016), “na educação de infância, cuidar e educar estão intimamente relacionados (...) este cuidar ético envolve assim a criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada” (p.24).

Neste sentido, o projeto de intervenção foi planeado de forma a corresponder a 3 etapas: reconhecer, valorizar e promover, etapas que terei oportunidade de aprofundar de seguida. O desenvolvimento do projeto, por sua vez, implicou o recurso a estratégias diversificadas, que passaram acima de tudo por ser um adulto atento, disponível, isto é, alguém que promove aprendizagens e valoriza a criatividade poética.



### **i. Reconhecer**

No decorrer da primeira fase, aproximadamente entre o mês de novembro e dezembro, era minha intenção reconhecer e valorizar o património oral das crianças. Nesse sentido, ouvi e registei, no diário de bordo, as frases que as crianças me diziam e em que situações aconteciam.

Ainda durante esta etapa, de forma a envolver as famílias, escrevi uma carta (Apêndice A) dirigida a todas as famílias que seguiu no caderno de cada criança, onde lhes apresentava, de forma concisa, o Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa. Explanei o projeto, as minhas intenções, e os desafiava-os também a registar, em casa, as frases que as crianças diziam, tendo oportunidade de apresentá-las na sala, em grande grupo, para que todos pudessem ouvir. Desta forma, pretendia sensibilizar as famílias para a relevância daquilo que estavam a fazer e também para a importância de “Escrever para Não Esquecer”. Queria também perceber se as famílias tinham o hábito de registar o que as crianças diziam.

### **ii. Promover**

No início do mês de janeiro, as famílias, aos poucos foram-se dirigindo à sala para apresentar as frases que recolheram. Ao mesmo tempo que aconteciam as apresentações com as famílias e com as crianças (aproximadamente a meio de janeiro) planeei apresentar ao grupo os registos que tinham sido recolhidos (entre o mês de novembro e dezembro), pois queria perceber se as crianças reconheciam as frases que tinham dito, o que sentiam quando ouviam as frases uns dos outros, e queria também que o grupo compreendesse que alguém os esteve a “ouvir”.

Desse momento, surgiu a ideia e a vontade, por parte do grupo, de construirmos um livro, intitulado por “O livro da Sala D”, que continha uma frase que cada criança tinha dito (recolhida por mim) e com a respetiva ilustração sobre o que tinha sentido quando ouviu a sua frase (ideia dada pelas crianças depois de ouvirem as frases). Este livro surgiu como forma de as crianças mostrarem e sensibilizarem a comunidade para o registo e valorização do seu património oral.

Ainda durante este mês, lancei um desafio às crianças, depois de ouvirmos a história do livro “Eu Acredito” de David Machado, sugeri que cada criança registasse numa folha branca aquilo em que acredita, no presente ou no futuro.

Mais tarde, surgiu a oportunidade de fazermos uma parceria com uma sala do 1.º ciclo. Era minha intenção, a partir desta parceria, consciencializar o grupo para a importância de trabalharmos com os outros e sobre o quão ricas podem ser as aprendizagens que podemos fazer. A atividade resultou na construção de um poema visual a partir das frases de cada criança sobre o motivador “Eu acredito”. A par, as crianças mais velhas ajudaram as crianças mais novas a construir o seu poema visual numa fotografia sua e a compreender, de forma lúdica, que um poema pode estar em qualquer lugar.

### **iii. Valorizar**

Na última semana de janeiro, planeei compilar todas as frases que tinha recolhido ao longo da minha prática de ensino supervisionada; o património oral que as famílias tinham recolhido, registado em casa e apresentado na sala; as ilustrações sobre o que as crianças tinham sentido quando ouviram as suas frases; os poemas visuais que foram construídos com a ajuda das crianças do 1.º Ciclo e que deram origem ao livro “O Céu Sabe a Mãe”.

Este livro serviu como forma de elucidar as crianças, as famílias e toda a comunidade escolar para a importância de reconhecer e valorizar o património oral das crianças, para a urgência de sermos adultos atentos e disponíveis para ouvir as verdadeiras criações poéticas das crianças, e também para que o grupo sentisse que foi ouvido, reconhecido e valorizado por todos, tendo produzido uma “obra cultural autêntica” (Serralha, 2009, p.26).

## 2.3- Métodos e Procedimentos

Este trabalho assenta numa metodologia do tipo qualitativo, baseada num projeto de investigação-ação “Escrever para Não Esquecer”, que me permitiu acompanhar e fazer parte da rotina de grupo, observar e envolver-me na causa de investigação, planificando e colocando em prática atividades para a obtenção de resultados, de forma a dar resposta à questão inicialmente colocada, tendo assumido um papel ativo no contexto. Desta forma, no âmbito dos paradigmas de investigação de natureza qualitativa, esta possui um carácter mais descritivo, sendo uma fonte direta de dados, que tudo têm a ver com o ambiente natural, onde essa mesma investigação decorreu (Bogdan e Biklen, 1994).

Existem então três requisitos básicos para a atividade investigativa: “ser geradora de novos conhecimentos; apoiar-se numa metodologia rigorosa e ter carácter público, para poder ser apreciada pela comunidade científica” (Beillerot, 1991, citado por Cardoso e Rego, 2017, p.21). A investigação científica é então justificada por existirem questões às quais não é possível dar uma resposta de forma rigorosa, dando consequentemente origem a interrogações que o investigador procura analisar.

De acordo com Costa (2015), a investigação-ação “pode ser utilizada em qualquer contexto (...) envolvendo pessoas, tarefas e procedimentos que exigem solução, ou onde mudanças são necessárias para aumentar resultados” (p.4).

Assim, ainda na mesma linha de pensamento, Esteves (2001) considera que existem três objetivos fundamentais que fazem parte de uma investigação-ação, e são eles a “(...) produção de conhecimentos sobre a realidade; a modificação da realidade/inação e a transformação/formação dos atores” (citado por Cardoso e Rego, 2017, p.23). O primeiro objetivo considera que a investigação-ação pretende aumentar o conhecimento. O segundo objetivo refere que a investigação-ação implica o envolvimento dos protagonistas, sendo um requisito essencial para a aprendizagem. O terceiro e último objetivo refere que a mesma aumenta a capacidade do professor em analisar e interrogar certas e determinadas situações profissionais, nos diversos contextos onde opera.

Por sua vez, Serrano (1994, citado por Fernandes, 2006, p.6), considera que para que uma investigação-ação tenha sucesso é necessário seguir quatro fases:

- Diagnosticar ou descobrir uma preocupação temática, isto é o problema.
- Construção do plano de ação.
- Proposta prática do plano e observação de como funciona.

- Reflexão, interpretação e integração dos resultados. (Re)planificação.

Os primeiros anos de vida de uma criança são feitos de grandes descobertas e aprendizagens. Neste período, vivem maravilhadas por conhecer e, fascinadas por descobrir as respostas às suas questões. Costa (2012), revela que “é a voz que forma e informa a criança, ela ouve antes de ver e ouve ainda antes de nascer”. Nesse sentido, a criança é um “bicho a descobrir o mundo, um bicho que cresce e se acrescenta a cada dia” (p.11).

Contudo, ao longo da minha vida académica e profissional, fui confrontada com uma desatenção por parte do adulto, ao que as crianças nos dizem, muitas das vezes pela azáfama da vida e tantas outras pelo próprio desconhecimento. A primeira infância é um período com um crescente exponencial de criatividade, em que os adultos devem permanecer atentos ao que estas dizem, às suas questões, palavras, naturalidade e forma de dizer. As suas afirmações revelam sinceridade e pureza perante o olhar do mundo.

Neste sentido, perante as minhas reflexões em relação à desatenção por parte do adulto, bem como pelo meu interesse na linguagem poética da criança e tendo como base o projeto Cancioneiro Infanto-Juvenil para Língua Portuguesa, que visa a recolha de textos poéticos de todas as idades, com o objetivo de valorizar a linguagem poética e o sentido da palavra. Assim, foi então idealizado, construído e colocado em prática o projeto de intervenção “Escrever para Não Esquecer”, constituído por dois produtos finais: “O Livro da Sala D” e o “O Céu Sabe a Mãe”, que foram fruto das observações e recolha de diversas notas de campo que, por sua vez, permitiram a recolha de frases das crianças em ambiente natural (dia-a-dia no jardim de infância); a partilha, por parte famílias, de frases das crianças em ambiente familiar; da compilação dos poemas visuais baseados naquilo em que elas acreditavam, em parceria com o 3º ano e também com recurso a ilustrações daquilo que as crianças sentiram quando tiveram a oportunidade de ouvir as suas frases. Desta forma, durante o estágio, procurei orientar a minha prática perseguindo o objetivo de reconhecer e valorizar o património oral das crianças.

### **2.3.1- Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

A seleção das técnicas a utilizar durante o processo de investigação, constitui de acordo com Aires (2011) “uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo” (p.24).

Segundo Bogdan e Biklen os dados a obter referem-se a elementos em bruto que os investigadores recolhem do ambiente que se encontram a estudar e que forma a base da análise. Sendo simultaneamente provas e pistas, “os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspetos da vida que pretendemos explorar” (1994, p.149). Tornam-se então elementos fundamentais, pois são eles que contribuem para o sucesso da investigação.

No decorrer da prática de ensino supervisionada e durante a implementação do projeto de intervenção, **os instrumentos de recolha de dados privilegiados** foram:

- A observação direta, que permitiu a recolha de diversas notas de campo (registos das frases das crianças) e registos fotográficos;

- Entrevistas estruturadas (compostas por perguntas fechadas a 1 educadora cooperante e às respetivas famílias (12/26) do grupo de crianças);

No que diz respeito à **observação participante**, “é fundamentalmente naturalista, pratica-se no contexto da ocorrência, entre os actores que participam naturalmente na interação e segue o processo normal da vida quotidiana” (Aires, 2015, p.25). Neste sentido, o investigador/observador participou no quotidiano do grupo, contactando diretamente com os elementos do estudo, como se fosse um deles, o que facilitou a recolha dos dados.

A observação participante permitiu, no decorrer da intervenção, recolher dados importantes que foram o suporte desta investigação, através das notas de campo, que constituem “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia (...) são fundamentais para a observação participante” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150), sendo que os elementos fotográficos, são documentos que registam em imagem as evidências, permitindo-me ter uma visão mais ampla do desenvolvimento do projeto e da pertinência de todos os dados recolhidos.

Nesse sentido, foi então elaborado um guião de entrevistas (Apêndice D e E) com perguntas diretas, de forma a tornarem mais clara a análise e discussão de resultados.

A entrevista à educadora teve em vista o acesso a respostas profissionais de quem lida diariamente com esta problemática e que, à partida, terá um conhecimento mais apurado, e também de forma a conhecer a sua perceção. Por sua vez, a escolha por entrevistar as famílias foi feita para melhor compreender o impacto do projeto “Escrever para Não Esquecer”, bem como as suas perceções sobre a valorização do património oral das crianças.

Deste modo, o uso de diferentes métodos de recolha de dados dá a possibilidade ao investigador de fazer uma triangulação, para melhor compreensão do objeto de estudo, dando

a oportunidade de explorar diferentes perspectivas e informações sobre uma determinada situação, bem como forma de corresponder aos objetivos inicialmente propostos.

Por sua vez, as entrevistas surgiram como um procedimento para a recolha de dados de forma mais exploratória e expressiva, considerando a importância do ponto de vista do entrevistado sobre algum tipo experiência que tenha vivenciado (Bogdan & Biklen 1994).

As entrevistas foram construídas com base em 2 guiões (Tabela 1 e 2) e idealizadas para serem realizadas de forma presencial, no entanto, devido ao fecho das escolas e pela impossibilidade de estarmos em contacto presencial uns com os outros, foi necessário pensar em diferentes estratégias. Desta forma, foi pedida, por correio eletrónico, uma autorização ao Colégio (local onde decorreu a minha intervenção), solicitando que este fosse o intermediário no envio do guião de entrevista às famílias do grupo de crianças. Após este contato, a educadora cooperante disponibilizou-se a intermediar no envio e na receção das respetivas respostas e endereçá-las a mim, de forma a manter o sigilo das famílias. Importa referir que das 26 famílias contactadas, participaram 12 no presente estudo.

Por sua vez, a entrevista à educadora cooperante foi realizada seguindo o mesmo método.

<b>Blocos/Tema</b>	<b>Questões Orientadoras</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Bloco A</b> - Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Explicitar os objetivos da entrevista;</li> <li>-Transmitir a importância da mesma;</li> <li>-Transmitir segurança garantindo a confidencialidade dos dados/informações recolhidas;</li> </ul>	O objetivo deste primeiro bloco era legitimar a entrevista, informando a educadora cooperante sobre os objetivos da mesma, bem como a sua importância para a investigação, garantindo a confidencialidade dos dados e das informações recolhidas.
<b>Bloco B</b> – Situação Profissional da Entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Qual a sua formação académica?</li> <li>-Quantos anos de serviço tem?</li> </ul>	No segundo bloco o objetivo era saber a formação académica da educadora cooperante, bem como os anos de serviço que tinha até ao momento da entrevista.
<b>Bloco C</b> – Cancioneiro Infante-Juvenil para a Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Já tinha conhecimento da existência do Cancioneiro Juvenil para a Língua Portuguesa?</li> <li>-Se sim, como obteve esse conhecimento?</li> </ul>	Neste bloco pretendia-se perceber se a educadora cooperante conhecia o Cancioneiro Infante-Juvenil para a Língua Portuguesa e caso a resposta fosse positiva, como tinha obtido esse conhecimento.
<b>Bloco D</b> – Reconhecer e Valorizar o Património Oral das Crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>-De que forma pode o educador contribuir para a valorização do património oral das crianças?</li> <li>-Enquanto educadora sente que existem benefícios para as crianças em registar aquilo que elas dizem?</li> <li>-Se sim, quais considera serem os benefícios?</li> </ul>	O quarto bloco dedicava-se a compreender de que forma o educador pode contribuir para a valorização do património oral das crianças e perceber se existem benefícios para as crianças em registar o seu património oral.
<b>Bloco E</b> – Promover e Desenvolver Estados Poéticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Que estratégias pode o educador utilizar para promover e desenvolver estados poéticos nas crianças?</li> </ul>	O objetivo deste bloco era identificar, junto da educadora cooperante, quais as estratégias que o educador pode utilizar para promover e desenvolver estados poéticos nas crianças.
<b>Bloco F</b> – Avaliação do Projeto de Intervenção “Escrever para Não Esquecer”	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Considera que existiram vantagens no projeto “Escrever para Não Esquecer” que culminou no livro “O Céu sabe a Mãe”?</li> <li>-Se sim, quais?</li> </ul>	O penúltimo bloco destinava-se a saber a opinião da educadora cooperante relativamente à avaliação do projeto de intervenção “Escrever para Não Esquecer” (conhecer ou não as suas vantagens).
<b>Bloco G</b> – Agradecimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Agradecer a disponibilidade;</li> </ul>	Por fim, o objetivo do último bloco era agradecer a disponibilidade da educadora cooperante.

**Tabela 1** - Estrutura do Guião de Entrevista à Educadora Cooperante

<b>Blocos/Tema</b>	<b>Questões Orientadoras</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Bloco A</b> - Legitimação da Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Explicitar os objetivos da entrevista;</li> <li>-Transmitir a importância da mesma;</li> <li>-Transmitir segurança garantindo a confidencialidade dos dados/informações recolhidas;</li> </ul>	O objetivo deste primeiro bloco era legitimar a entrevista, informando as famílias sobre os objetivos da mesma, bem como a sua importância para a investigação, garantindo a confidencialidade dos dados e das informações recolhidas.
<b>Bloco B</b> – Reconhecer o Património Oral das Crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Antes da dinamização do projeto “Escrever para Não Esquecer”, tinha por hábito estar atento e registar o que o/a seu/sua filho/a dizia?</li> <li>-Depois da sua participação e contributo no projeto “Escrever para Não Esquecer”, até hoje, tomou iniciativa de registar o que o/a seu/sua filho/a diz?</li> <li>Se sim, quantos registos recolheu?</li> </ul>	O quarto bloco dedicava-se a compreender se antes da dinamização do projeto “Escrever Para Não Esquecer”, as famílias tinham por hábito estar atentas e registar aquilo que os seus filhos diziam.
<b>Bloco C</b> – Valorizar o Património Oral das Crianças	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Considera importante valorizar o património oral das crianças? Se sim, porquê?</li> </ul>	O objetivo deste bloco era compreender, junto das famílias, qual a importância de valorizar o património oral das crianças
<b>Bloco D</b> – Avaliação do Projeto de Intervenção “Escrever para Não Esquecer”	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Considera que existiram vantagens no projeto “Escrever para Não Esquecer” que culminou no livro “O Céu sabe a Mãe”?</li> <li>-Se sim, quais?</li> </ul>	O penúltimo bloco destinava-se a saber a opinião das famílias relativamente à avaliação do projeto de intervenção “Escrever para Não Esquecer” (conhecer ou não as suas vantagens).
<b>Bloco E</b> - Agradecimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Agradecer a disponibilidade;</li> </ul>	Por fim, o objetivo do último bloco era agradecer a disponibilidade da educadora cooperante.

**Tabela 2** - Estrutura do Guião de Entrevista às Famílias



## 2.4 – Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Chegada a este ponto, o objetivo é observar e analisar todos os dados que foram reunidos através das técnicas e instrumentos de recolha e descrever os resultados obtidos. Bogdan e Biklen (1994) referem que,

(...) a análise de dados é um processo de organização e pesquisa organizada de transcrições de entrevistas e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão sobre os mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (p.205)

O tratamento de dados é realizado através de uma análise cuidada aos registos das expressões poéticas das crianças, a todas as atividades desenvolvidas durante o projeto de intervenção “Escrever para Não Esquecer” que permitiram alcançar os objetivos propostos inicialmente, bem como a uma análise minuciosa do conteúdo das entrevistas realizadas.

A presença assídua e a participação tanto da educadora cooperante como das famílias, no decorrer no projeto – e neste sentido, a opção de entrevistá-los também – constitui uma mais valia.

### 2.4.1- Análise do Projeto “Escrever para Não Esquecer”

Diariamente era confrontada com uma panóplia de verdadeiras criações poéticas, como a seguinte: Enquanto olhávamos fixamente para a areia que descia tão devagarinho por aquela ampulheta, a M.CL., com 5 anos de idade, me disse ao ouvido “Uau, está tanto tempo aqui dentro”.

Pois bem, aos poucos fui-me apercebendo que única ferramenta de que precisava era estar disponível para as ouvir e, dessa forma considero ter cumprido o primeiro objetivo do projeto de intervenção **reconhecer o património oral das crianças**.

Diversas vezes ouvi as perceções que as crianças fazem sobre o mundo, como disse a A., com 5 anos, “O amor eu encontro dentro dos meus pais”, como referiu a I., também com 5 anos, que “As mães são mães porque usam saltos altos”. Ainda sobre a família, a E., com 5 anos, disse que “A família é uma casa, a casa é onde mora a família” e, com toda a certeza do mundo, o T., com 3 anos, garantiu-me: “Quero ser como o meu avô”. Quando, num final de tarde, discutíamos o que eram afinal os espetáculos, a D., com 3 anos, disse-me que, na sua

opinião “Um espetáculo é quando as pessoas contam histórias”. Ou, enquanto olhávamos para o céu, a M.L., com 3 anos, carinhosamente me disse que “O céu sabe a mãe”.

Sobre a razão e o sentido das coisas numa tentativa de incentivar a comer a sopa toda, a C.L., com 3 anos, indignada me disse “Não gosto de sopa porque a minha mãe faz sempre sopa e ela nunca come”. O H.R., com 5 anos, muito certo das suas palavras, me disse que “Para seres professora é preciso respeitar, conhecer os amigos e saber as regras da sala, assim sabes ser professora”. Também, da mesma forma me disse a MAR., com 5 anos, “A poesia é música” ou delicadamente como me disse a MUT., com 5 anos, “Não gosto de aeroportos, deixam-me sempre com saudades”.

Sobre comparações e significados que tinham sobre a vida, como me disse a IS., com 3 anos, “Vou dar a flor à minha avó para ela cuidar ... ela também cuida de mim”, como me transmitiu seguro das suas palavras o SA., com 5 anos, “Quando for grande quero ser astronauta para visitar a lua, ela deve cheirar a ar”. Da mesma forma, a M., com 3 anos, disse-me que “o amor é cor de rosa e cheira a morango”.

Tantas expressões que vinham ao meu encontro e tantas outras que eram por mim desafiadas, como por exemplo, num momento de jogo simbólico durante uma conversa onde eu questionei se os bebés podiam dormir sozinhos, a M.C., com 3 anos disse-me orgulhosa: “Eu já durmo sozinha ... com o meu pai e com a minha mãe”. Numa pergunta que fiz sobre a existência ou não de animais de estimação em casa o MRT., com 5 anos, disse convicto “A minha avó tem um animal grande ... é um caracol médio”, também numa questão que coloquei sobre aquilo que eles acreditavam, a S., com 5 anos, disse-me “Eu acredito que vou ficar para sempre com os meus pais” ou como quando elogiei e questionei a MAT. com 4 anos sobre o facto de ela já saber escrever o nome e ela responder-me “Ya ... é tão incrível que já sei escrever tantas letras”.

Todas estas criações poéticas revelam conformidade com o enquadramento teórico, na medida em que, de acordo com os autores Debus, Silveira e Azevedo (2018), as crianças brincam com as palavras e é a partir desse ato que surgem verdadeiras expressões poéticas, sem qualquer aviso prévio, originadas pelas relações que constroem com o mundo. Da mesma forma, Piaget (1999) refere que é a partir das experiências com o mundo que a criança constrói a realidade. Neste sentido, o desenvolvimento da linguagem encontra-se diretamente relacionado com todas essas vivências. Em concordância com os autores, Jean (1989) refere que a poesia é então um mecanismo que ajuda a equilibrar o psiquismo e o imaginário da criança a construir-se e a estruturar aos poucos os seus domínios.

Eram diversas as expressões que surgiam sem aviso prévio e nem todas conseguia apontar no meu caderno. À medida que os dias iam passando, comecei também a perceber que o meu diário de bordo começava a ser conhecido por todos, suscitando também o interesse nas crianças em conhecer o seu conteúdo.

Considerando o que referem as OCEPE (1997) “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (p.43). Por sua vez, Macedo (1994) refere que a presença da família no processo de ensino aprendizagem da criança, permite que esta ganhe confiança e que se sinta valorizada ao ver que todos os intervenientes se interessam por ela. Considero também que este envolvimento parental na vida quotidiana escolar da criança contribui para a promoção da autonomia e para o sentido de confiança da criança.

Desta forma, era minha intenção sensibilizar as famílias para a relevância daquilo que estávamos a fazer e também para a importância de “Escrever para Não Esquecer”, mas queria também perceber se as famílias tinham este hábito de registar o que as crianças diziam. Este desafio foi muito bem recebido, pela grande maioria das famílias, que participaram, apresentaram e agradeceram por esta iniciativa. Foram de igual forma evidentes as criações poéticas das crianças também no contexto familiar, como por exemplo a família da C.G., com 4 anos, partilhou que numa determinada manhã, ao acordar, ela tinha questionado a tia “Sabias que não se pode acordar alguém que está a sonhar?”, também a família do D.I., com 4 anos, revelou que sobre o amor ele tinha uma ideia muito própria “Gosto da minha mãe daqui até à lua e da avó até à estrada”. A família da G., com 5 anos, partilhou que quando começou a ter a noção dos afetos disse “Eu não gosto de ti ... eu adoro de ti”, também a família da M.L., com 3 anos, partilhou que muito preocupada ao olhar para a lua cheia questionou “Quando a lua está redonda é porque está cheia de estrelinhas?”, ainda sobre a lua a família da S., com 5 anos, partilhou que “A lua não cai porque está presa ao céu e quando está de dia ela vai para a Austrália”, para terminar e também sobre o céu a família da M.A.T., com 4 anos, partilhou uma questão “Hoje está a chover, quem está triste?”.

Todas estas expressões poéticas revelam também concordância com a revisão de literatura. De acordo com Castanheira (2000), através da expressão poética das crianças, podemos entender a sua identidade e aquilo que eles sentem, a forma como se relacionam com o outro, com a própria sociedade e com o mundo que os rodeia, e como isso tudo interfere nas suas vidas.

Há medida que os pais iam apresentando as frases, tinha também chegado ao fim a primeira fase da minha recolha de registos e encontrava-se na altura, de também eu lhes mostrar as relíquias que tinha nas minhas mãos. Desta forma, através da partilha das frases, procurei alcançar o segundo objetivo do meu projeto de intervenção **valorizar o património oral das crianças**.

Em meados de janeiro, escrevi uma frase que tinha recolhido de cada criança, cada uma numa folha branca, e planeei assim mostrar-lhes no dia seguinte. No entanto, nem tudo o que aconteceu nesse dia tinha sido planeado.

De manhã, no tapete, durante o momento das partilhas, comuniquei ao grupo que tinha algo muito importante para lhes mostrar, no entanto, o que viria a seguir era aquilo que eu não tinha planeado.

Estávamos todos sentados em roda, sentei-me de frente para eles e comecei por dizer o que tinha andado a fazer, durante aproximadamente dois meses. Procurei explicar-lhes a função do meu caderno e o motivo pelo qual andava sempre com ele, pedindo-lhes autorização para ler a frase de cada um.

Comecei por ler cada frase, sem identificar o nome de quem a tinha dito. No entanto, embora nem todos o tivessem feito, o que eu não previa era que cada uma conseguisse identificar a sua própria frase, que muito provavelmente teria sido dita há um ou dois meses atrás. À medida que eu ia lendo cada frase, ia observando crianças que colocavam o dedo no ar, alguns com vergonha, outros completamente certos de que tinham sido eles a dizer. Perante este cenário, que me encantou, consegui entender pelas caras de admiração e de felicidade, que algo tinha de ser feito.

Notas de Campo:

“A Marisa esteve a ouvir-nos!” (M.CL)

“Podíamos juntar todas as frases” (D.)

“É um tesouro” (D.)

**Tabela 3** - *Nota de Campo n.º 55, Diário de Bordo- 07 de janeiro de 2020*

Foi assim, que decidi ir buscar uma folha branca para registos. Lancei um desafio ao grupo, perguntando o que podíamos fazer com aquele tesouro que tínhamos descoberto.

Foram muitas as ideias que surgiram naquela manhã. Dei por mim a não conseguir registar tudo, arranjando como estratégia colocar apenas por tópicos. O grupo estava entusiasmado e muito participativo. De um lado percebia que queriam fazer um livro, uma

exposição para os pais verem as frases, do outro lado queriam guardar na biblioteca da sala, queriam mostrar às salas, queriam desenhar o que tinham sentido quando ouviram as frases e queriam também desenhar o que tinham sentido quando as disseram.

Notas de Campo:

- “Vamos fazer um livro com a nossas frases” (D.)
- “Para pôr lá fora para os pais verem” (S.)
- “Podemos desenhar o que sentimos aqui dentro (enquanto apontava para o coração)” (DI.)

**Tabela 4** - Nota de Campo nº 56, Diário de Bordo- 07 de janeiro de 2020

Compreendia que aquele registo os tinha sensibilizado de certa forma, pois eles sabiam exatamente o que queriam fazer com aquele património e as suas opiniões não eram totalmente descabidas. Faziam realmente sentido.

Depois desta chuva de ideias, comecei a orientar e mediar o grupo, com a ajuda da educadora. Pegando em cada ideia em voz alta, fomos questionando:

Notas de Campo:

- “Fazemos uma exposição para mostrar aos pais, assim com as folhas soltas?”;
- “Guardamos assim na biblioteca as folhas como estão, o que pode acontecer?”;
- “Fazemos um livro, o que colocamos dentro desse livro?”;
- “Desenhamos e escrevemos o que sentimos e colocamos onde?”.

**Tabela 5** - Nota de Campo nº 57, Diário de Bordo- 07 de janeiro de 2020

Era intenção do grupo construir um livro com as frases, desenhar e escrever o que tinham sentido e fazer uma exposição para todos poderem ver. Eles queriam não só partilhar as frases, mas também ilustrar aquele momento e os seus sentimentos, com a restante comunidade educativa. Antes de terminarmos, falei sobre a importância do ato de escrever, não só como meio de comunicação, mas também como uma ferramenta, para mais tarde podermos recordar aquilo que um dia fizemos ou dissemos, tendo sido neste preciso momento que surgiu o projeto “Escrever para Não Esquecer”.

Recordo que a construção de um livro, tinha ficado pendente do projeto da biblioteca, pois o grupo responsável também o queria fazer, no entanto, não tinha sido possível, uma vez

que não se tinha proporcionado. Foi então que senti que algo muito bonito estava prestes a acontecer.

Durante aquela semana, duas a duas, fui chamando as crianças para a mesa onde eu estava sentada, pois não queria que se influenciassem uns aos outros, caso fossem muitos ao mesmo tempo. Os materiais estavam dispostos na mesa e cada um escolhia o que mais lhe interessava. Assim que terminavam o desenho, eu questionava sobre o que tinham sentido e escrevia à sua frente no verso do desenho. Apesar de não estarem em grande grupo, foi interessante perceber que a maioria deles sentiu amor, alegria, o coração a bater e duas em especial que me marcaram foram:

Notas de Campo:

- “Senti o amor porque gostei de teres guardado as frases no teu livro pequenino” (SA.);
- “Senti o amor. Estas frases que dizemos são importantes” (MA.).

**Tabela 6** - *Nota de Campo n° 60, Diário de Bordo- 09 de janeiro de 2020*

Aquele momento tinha sido verdadeiramente importante para eles.



**Figura 1**- *Ilustração do que sentiram*

Na semana seguinte, comecei novamente por me sentar no tapete e mostrar às crianças tudo o que já tínhamos para finalizar livro. Já faziam parte da nossa coletânea, o registo das frases e respetiva identificação, as ilustrações com o registo do que tinham sentido enquanto ouviam as frases uns dos outros. No entanto, faltava alguma coisa para darmos como terminado o nosso livro. De facto, faltava uma coisa muito importante, a capa. Contudo, o entusiasmo era tanto que as crianças apenas faziam referência à exposição e ao lugar onde queriam fazer.

Notas de Campo:

- “Uma exposição” (MAR.);
- “Pôr lá fora para os pais verem” (E.);
- “Fecharmos?” (D.).

**Tabela 7** - Nota de Campo nº 65, Diário de Bordo- 15 de janeiro de 2020

Voltei novamente a mostrar os registos, folhee as páginas e de repente ouvimos:

Notas de Campo:

- “UMA CAPA” (D.).

**Tabela 8** - Nota de Campo nº 66, Diário de Bordo- 15 de janeiro de 2020

Na linha de tudo o que já tinha sido desenvolvido e, de forma a proporcionar às crianças um tempo precioso para pensarem, darem a sua opinião e cooperarem, perguntei quem estava disposto a fazer a capa, todas as crianças colocaram o dedo no ar. Perante este cenário, a educadora interveio de imediato e explicou que o grupo todo não conseguiria fazer a capa, no entanto, ficaria a promessa de arranjaríamos uma forma de todos contribuímos.

Quando questionadas novamente, apenas 3 crianças se mantiveram com o dedo no ar e eu avancei nessa mesma manhã com o pequeno grupo. Coloquei então novamente, à disposição de todos, os materiais que existiam na área da plástica, para iniciarmos a construção da capa. Para além desses materiais também tinha, que coloquei na mesa.

Notas de Campo:

- “Precisamos de duas partes, a da frente e de trás” (M.CL.);
- “Muito bem, capa e contracapa” (Eu).

**Tabela 9** - Nota de Campo nº 67, Diário de Bordo- 16 de janeiro de 2020

Notas de Campo:

- “Vamos fazer em cartão” (MRT.);
- “Com papel azul e amarelo” (M.CL.).

**Tabela 10** - Nota de Campo nº 68, Diário de Bordo- 16 de janeiro de 2020

O grupo soube ouvir-se e respeitar-se, sabendo partilhar as opiniões e dividir tarefas. Fizeram juntos as capas, um deles passava cola, outro cortava e por fim colavam os papéis. Foi bom ver a dinâmica de grupo a fluir, também porque eramos poucos e estávamos resguardados naquela área e, em menos de nada, tínhamos as capas concluídas e só nos restava esperar que secassem.



**Figura 2** - Construção da capa



**Figura 3** - Construção da capa



Aproveitando que o pequeno grupo estava ainda reunido, questionei o que queriam que tivesse mais na capa, lembrando que era necessário termos em atenção que teria que ser algo onde pudéssemos incluir o grupo todo, visto que nem todos tiveram a oportunidade de participar na construção.

Notas de Campo:

- “Um título” (E.);
- “Desenhos dos meninos na capa” (M. CL.);
- “Ter fotografias” (MRT.).

**Tabela 11** - Nota de Campo nº 69, Diário de Bordo- 16 de janeiro de 2020

Surpreendi-me com o facto de uma das crianças ter sugerido incluir fotografias e, por breves segundos, na minha cabeça fez-se uma luz e, pegando nas ideias das crianças, sugeri ao grupo fazermos desenhos a partir das caras dos amigos, assim não teríamos que excluir nenhuma ideia. Desta forma, fiquei então responsável por trazer as fotografias e as cartolinas para desenharmos o corpo de cada colega.

Em cima da mesa, no dia seguinte, coloquei tesouras, colas e cartolinas cortadas em pequenas dimensões, para mais tarde colarem as cabeças e desenharem o corpo. O grupo não quis, desta vez, dividir tarefas, querendo todos participar da mesma forma. Então organizámos 3 grupos de fotografias, ficando assim igual para todos e, desta forma, conseguiram recortar, colar e desenhar o corpo.

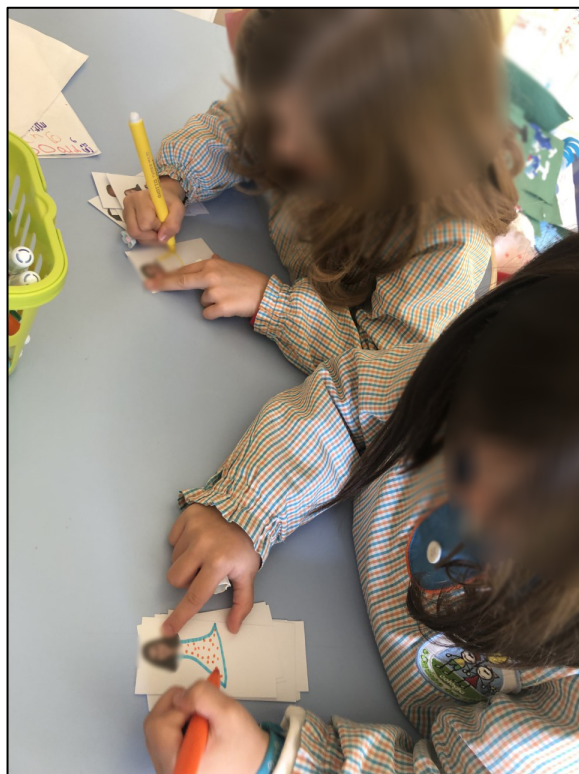
No momento do desenho, foi peculiar vê-los a desenhar exatamente os amigos e a comentar a roupa que traziam vestida ou o laço de alguém que não podia faltar. Entre eles ainda houve trocas de crianças, ou seja, uns queriam desenhar os “melhores amigos”, tendo, de facto, originado um momento muito divertido para todos.

Sempre procurei não interferir muito nas atividades, a não ser que o grupo estivesse desmotivado, caso existisse algum comportamento desadequado à situação ou se fosse altura de lançar propostas e desafios, pois considero importante dar liberdade de escolha, liberdade para se fazerem ouvir e para resolverem questões entre eles. Promover autonomia e responsabilidade às crianças é muito importante. De acordo com as OCEPE, uma dinâmica de interação contribui para o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e, por outro lado, proporciona outras conquistas, tais como ter iniciativa e gosto por aprender, “(...) que atravessam as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições necessárias para que a criança aprenda com sucesso, isto é, [aprender a

aprender]” (p.11). Embora, para mim, a felicidade e o bem de estar de cada criança, esteja acima de qualquer coisa.



*Figura 5 - Ilustração dos colegas da sala*



*Figura 4 - Ilustração dos colegas da sala*



*Figura 6 - Ilustração dos colegas da sala*

Conseguimos então desenhar 26 crianças e decidimos de seguida o título do livro em grande grupo:

Notas de Campo:

- “Palavras que os meninos disseram” (M.CL.);
- “O livro da sala D” (E.).

**Tabela 12** - Nota de Campo nº 70, Diário de Bordo- 17 de janeiro de 2020

Sendo o título vencedor “O Livro da Sala D”.

Depois da escolha do título, fui para casa e coleí na capa as fotografias desenhadas (esta tinha sido uma tarefa minha, porque utilizei cola quente e achei mais seguro fazer esta parte da tarefa em casa). Na semana que se seguiu, mostrei ao pequeno grupo responsável, como tinha ficado a capa com as fotografias coladas e eles adoraram a forma como podiam espreitar a roupa dos colegas:

Notas de Campo:

- “Assim só está a cara e assim aparece o corpo (...) está linda a nossa capa” (M.CL.).

**Tabela 13** - Nota de Campo nº 71, Diário de Bordo- 20 de janeiro de 2020

Havia uma coisa muito importante que ainda faltava fazer para terminar a capa, escrever o título.

Notas de Campo:

- “Podias escrever e nós copiamos” (E.).

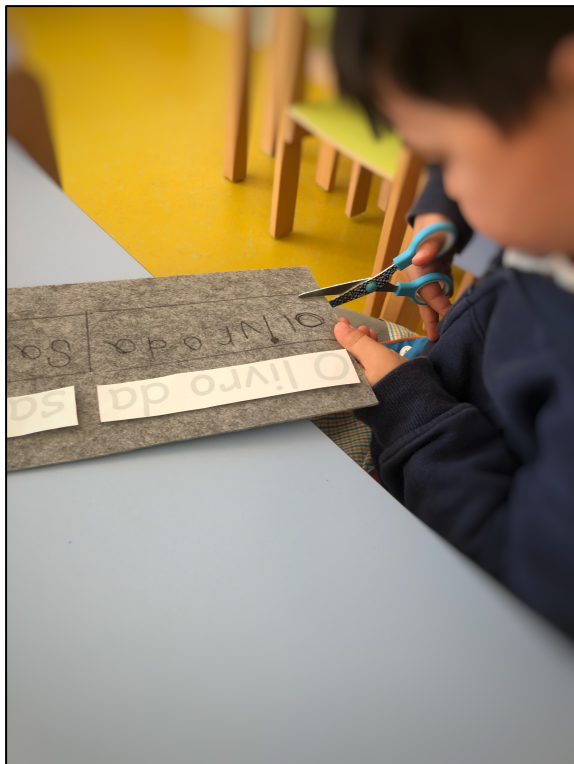
**Tabela 14** - Nota de Campo nº 72, Diário de Bordo- 20 de janeiro de 2020

Decidimos então fazer o título em goma eva, eu escrevi o título e a E. copiou por baixo com uma caneta preta, mostrando o cuidado de voltar a passar por cima, para todos conseguirem ver bem, como ela disse.



*Figura 7 – Elaboração do título do livro*

O MRT. cortou com uma tesoura o título respeitando a linha que eu tinha marcado, para não termos o azar de ficarmos sem título, e a M.CL. escolheu exatamente mais acima e ao centro para colocar. A nossa capa encontrava-se oficialmente pronta.



*Figura 9 - Construção do título*



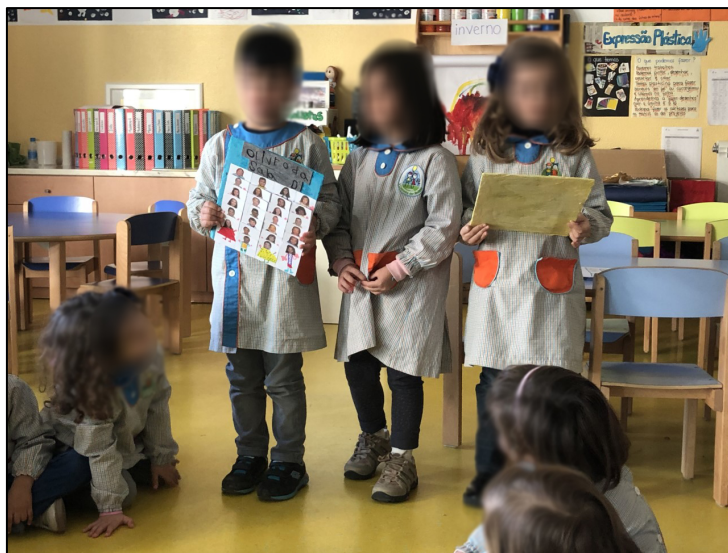
*Figura 8 - Construção do título*



Ainda neste dia, o pequeno grupo teve a oportunidade de apresentar a capa aos colegas, como tinha sido pensada, como tinha corrido o processo e como tinha tudo sido elaborado.



**Figura 11** – O “Livro da Sala D”



**Figura 10** - Apresentação da capa do “Livro da Sala D”

De acordo com as OCEPE (2016), não é possível desejar que a comunicação seja apenas sustentada por aquilo que a criança “traz” de casa, sendo imprescindível que o contexto de educação pré-escolar forneça circunstâncias que levem ao diálogo e à partilha entre as crianças, a partir de vivências comuns.

Assim, num abrir e fechar de olhos, tinha chegado à minha última semana de estágio, não conseguia acreditar que tinha chegado ao fim de quase 3 meses, no entanto, eu tinha uma surpresa guardada para todos. Não me fazia sentido guardar tudo aquilo que fizemos e alcançámos juntos, simplesmente para mim. Era meu objetivo valorizar e reconhecer o património oral das crianças, mas queria também sobretudo sensibilizar os adultos para a importância de estar disponível para ouvir as crianças.

Dessa forma, depois de juntos termos construído o “Livro da Sala D (que já era um desejo das crianças desde o projeto da biblioteca), coletânea que apenas continha uma frase de cada criança e a respetiva ilustração daquilo que sentiu quando ouviu as frases, várias questões surgiram:

- O que fazer a todas aquelas as frases que eu registei?
- Como incluir o envolvimento das famílias no projeto “Escrever para Não Esquecer”?

- Qual o destino de tudo aquilo em que as crianças acreditavam e a parceria que tínhamos conseguido fazer com a sala do 3º, de que tanto gostaram?

De facto, não podiam ficar apenas para mim, para o meu portefólio ou para o portefólio de cada criança. Todos tinham que ter conhecimento da riqueza que eu tinha nas mãos e do valor que aquilo tinha para cada um deles. Era urgente que todos compreendessem a importância de valorizar a criança, o que ela diz, os seus sonhos e desejos, as descobertas que fazem do mundo e que a infância só se vive uma vez. Embora os pais já tivessem sido envolvidos, alertados e desafiados para esta questão, no entanto, a comunidade escolar e as outras famílias ainda não. De acordo com as OCEPE, “ao dar conhecimento aos pais/famílias e a outros membros da comunidade (...) do processo e produtos realizados pelas crianças a partir das suas contribuições, favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos” (p.30).

Nesse sentido, decidi surpreendê-los com um livro, uma compilação de tudo o que fizemos juntos! Numa manhã, quando lhes apresentei o livro, mostrei-lhes que a capa e contracapa tinham sido construídas a partir dos desenhos das crianças, que o título dizia “O Céu Sabe a Mãe”, e que tinha sido escolhido a partir da frase de uma das crianças. Procurei explicar-lhes que tudo o que estava escrito e exposto naquele livro era exatamente deles e não meu, mas sim deles! Reforcei, mais uma vez, a importância de “Escrever para Não Esquecer”, de pedirem aos pais e aos adultos para que escrevam o que eles dizem, porque eles merecem ser ouvidos e valorizados, porque nem tudo o que dizem são na verdade disparates. Ou não? - Perguntei-lhes eu.

À data, continuo sem ter palavras para descrever a reação das crianças. Houve um silêncio um pouco constrangedor. Ao mesmo tempo que olhava para eles e para a educadora, reparei que estavam surpreendidas e de boca aberta, olhando uns para os outros.

Notas de Campo:

“Não acredito que temos um livro de verdade” (DI).

**Tabela 15** - Nota de Campo nº 80, Diário de Bordo- 28 de janeiro de 2020

Sim, eram verdadeiros escritores, naquele momento eles tinham um livro mesmo sem saberem ainda escrever. Mais uma vez, contemplada a importância de escrever para não esquecer.

Notas de Campo:

“Vamos mostrar às outras salas” (D.).

**Tabela 16** - Nota de Campo nº 81, Diário de Bordo- 28 de janeiro de 2020

Lembro-me de estar emocionada e de não ter palavras. Apesar de ser minha intenção apresentar o livro às outras salas, naquele momento, a sugestão tinha partido deles. O que significava que tiveram a determinação de mostrar o seu trabalho aos outros, bem como partilhar e comunicar as suas aprendizagens.

Dessa forma, naquele dia, a educadora colocou mãos à obra e preencheu uma tabela com as salas a que as crianças tinham sugerido ir, os pares de crianças que iam a cada uma, e a data e momento iam. Demos então início à tarefa, exatamente naquela manhã, terça feira dia, 28 de janeiro.

Pude assistir a todas as apresentações. Eles explicavam exatamente, pelas suas palavras, o que continha o livro. Diziam aos outros que lá dentro estavam os trabalhos das frases da Marisa, dos pais e do livro.

Na quarta feira, o grupo todo foi apresentar à sala parceira. Uma das crianças ficou responsável por levar o livro e os outros seguiram em comboio até à sala. Pediram licença para entrar e tomaram conta do assunto. O momento era deles, por isso fiquei cá atrás e não interferi. Nem todos falaram, é certo, mas percebi perfeitamente que estavam todos envolvidos naquele momento. Quando terminámos, tivemos direito a palmas, mais que um segundo, e até aplaudiram de pé. Eles estavam mesmo de parabéns!



**Figura 12** - Apresentação do livro "O Céu Sabe a Mãe"



*Figura 13 - Apresentação do livro "O Céu Sabe a Mãe"*

No intervalo das apresentações, fomos expor, no corredor que dava para o refeitório, o cartaz que tinha sido feito para a exposição do “Livro da Sala D”. Por sugestão de uma das crianças, escrevemos o título do livro e “vejam o nosso livro” e desenhámos livros, pessoas a lerem e o nosso livro. Por sua vez, colocámo-lo numa mesa, de acordo com as sugestões de todo o grupo, numa das conversas de tapete.

Assim, a este, depois de todas as apresentações, juntámos, “O Céu Sabe a Mãe”. Desta forma, atingimos o segundo objetivo, na medida em que o demos a conhecer à comunidade escolar e respetivas famílias, através da criação, apresentação e exposição dos livros acima referidos.





*Figura 14 – Exposição do “Livro da Sala D”*

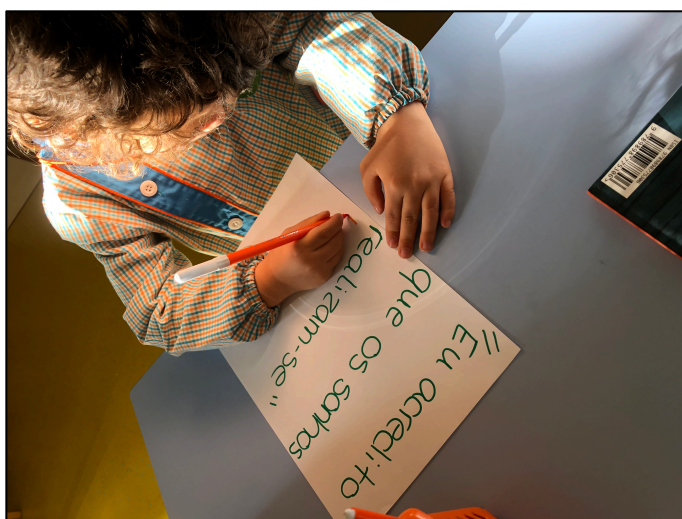
De forma a cumprir o último objetivo **promover e desenvolver estados poéticos** e depois do livro da Sala D estar terminado e antes da apresentação do livro “O Céu Sabe a Mãe”, planeei trabalhar, com o grupo, a história do “Eu Acredito” de David Machado. Uma história em que o autor, durante a sua narrativa, nos levava a pensar naquilo em que ele acreditava e, no final, deixava-nos com uma questão pertinente “e tu acreditas?”.

Era exatamente isto que queria fazer, levar as crianças a pensarem naquilo em que acreditavam. Dar a oportunidade de deixar que a imaginação as levasse para onde quer que fosse, sem julgamento do adulto, de forma a acreditarem que um dia, quem sabe, os seus sonhos terão a oportunidade de se realizarem ou para, quando um dia quisessem voltar a ler os seus “Eu acredito”, deixarem que uma gargalhada lhes invadissem o rosto.

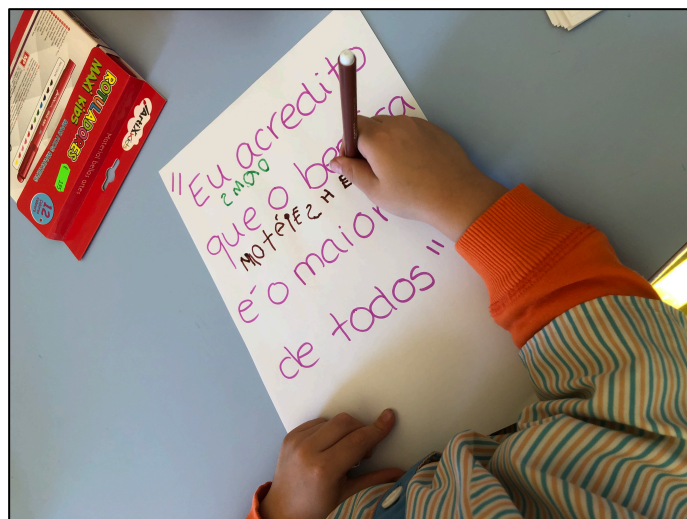
No tapete, lancei como desafio ao grupo dizerem-me aquilo em que acreditavam, no entanto, eles ficaram de tal maneira entusiasmados que começaram logo a dizer, uns aos outros. Nesse momento, procurei criar suspense, dizendo que era um segredo e apenas o

podiam contar a mim, sendo que por vezes temos a necessidade de utilizar este tipo de estratégias para voltar a ter a atenção do grupo.

Ficou combinado que chamaria pequenos grupos para me dizerem aquilo em que acreditavam, para que eu pudesse registrar, lembrando o lema “Escrever para Não Esquecer”. Assim que chamei o primeiro grupo, eles foram-me dizendo enquanto registava numa folha branca. No entanto, algo que não estava planeado aconteceu, eles tinham-me sugerido serem eles a copiar o que eu escrevia. Lembro-me de ter gostado da sugestão e assim foi.



*Figura 16 - Eu acredito...*



*Figura 15 - Eu acredito...*

Esta atividade ainda durou por mais dois dias e, quando todas as crianças tinham terminado, lancei um outro desafio ao grupo. Pensando na ideia de articular os saberes entre o pré-escolar e o 1.º Ciclo, pedi então a opinião sobre convidar a turma do 3º ano (sala parceira), para que eles nos pudessem ajudar a escrever através de um poema visual, aquilo em que eles acreditavam. Expliquei e demonstrei o que era um poema visual e que através dele, ou seja, através da frase que cada um deles tinha dito, escrita de uma forma divertida ou circundando, por exemplo a nossa fotografia, todas as pessoas iriam conseguir saber aquilo em que cada um acreditava.

Muitos deles ficaram felizes, porque podiam pedir a ajuda dos irmãos, mas a maioria deles ficou ainda mais feliz por ir pedir ajuda aos mais crescidos. Esta parceria e articulação entre valências e a oportunidade que as crianças têm de conviver com a escola, mesmo antes

de a frequentarem, facilita a sua transição (OCEPE, 2016) e também, de acordo com Serra (2004), “reviver momentos passados no jardim de infância ou participar em atividades na “escola dos grandes” são, pensamos, opções curriculares muito válidas para os dois níveis educativos” (p.100).

Conversei, mais tarde, com a professora do 3º ano, sobre a possibilidade e sua disponibilidade para nos ajudar, tendo a felicidade de encontrar uma pessoa que se mostrou muito prestável e disponível para este desafio. Combinámos que aleatoriamente pequenos grupos iam à sala do 3º ano, e assim sucessivamente. No dia seguinte, no decorrer da atividade, fui percebendo que a turma dos mais velhos tinha gostado de fazer a atividade e riam-se quando liam as frases dos mais pequenos e até se disponibilizaram em passar mais tempo connosco a brincar nas áreas.

Notas de Campo - 3º ano:

“É importante acreditarmos nos nossos sonhos”

“Gostei de ajudar a minha irmã”

“Gostei desta atividade”

**Tabela 17** - Nota de Campo nº 73, Diário de Bordo- 21 de janeiro de 2020

Os mais pequeninos, por sua vez, à medida que se dirigiam lá acima, quase que não continham a emoção dentro deles, que só lhes apetecia correr até lá chegar.

Notas de Campo:

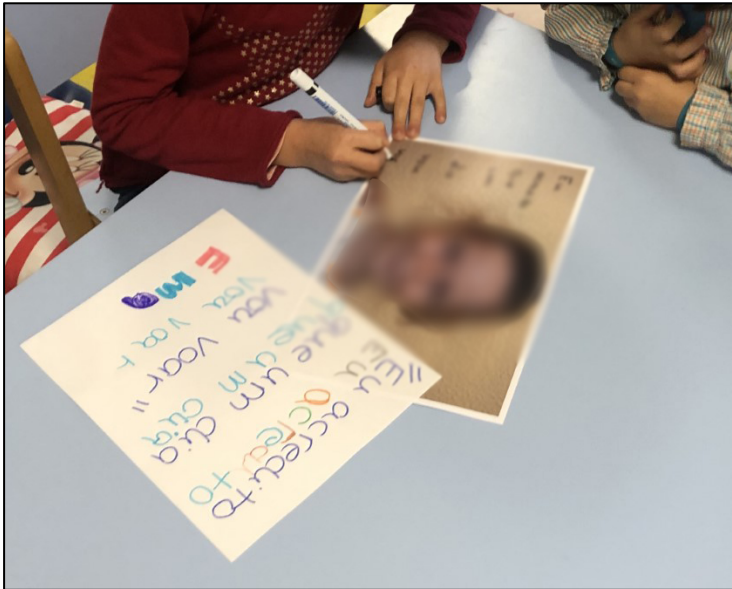
“Gostei que 3º ano nos tivesse ajudado” (DI.)

“Gostei de fazer o eu acredito” (MAR.)

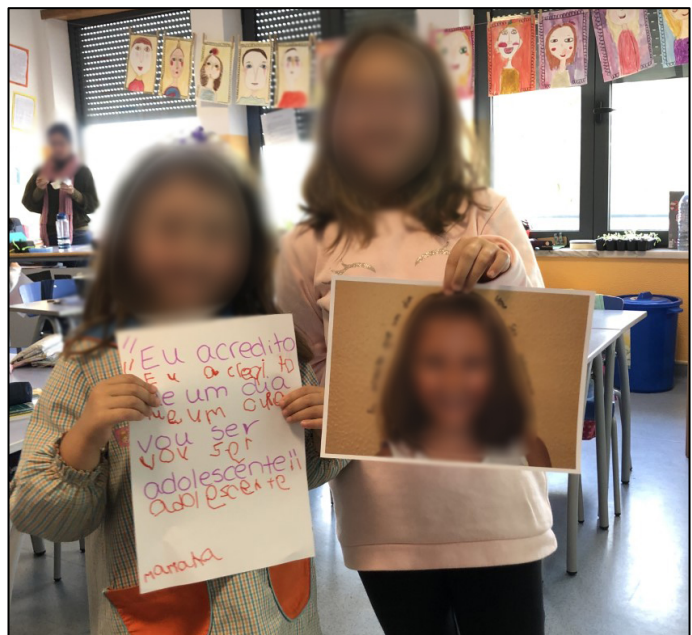
“Gostei que eles viessem à nossa sala” (A.)

**Tabela 18** - Nota de Campo nº 74, Diário de Bordo- 22 de janeiro de 2020

Durante esta atividade, a J. (3 anos) disse-me, apontando para o seu peito: “Eu acredito no meu coração”. Por sua vez, a M.C. (3 anos) sobre a felicidade disse; “Eu acredito que vou ser feliz para sempre”. E o DI. (5 anos) disse-me com muita convicção: “Eu acredito que os sonhos se realizam”.



*Figura 17 - Parceria com o 3ºano*



*Figura 18 - Parceria com o 3ºano*

Ainda no que diz respeito às conversas que tinha com as crianças, também procurei ser mediadora e impulsionadora de novas questões, de modo a levar as crianças a se interrogarem e a “tocarem” no seu pico de imaginação, como por exemplo lançando questões “como?”; “porquê?”; “e depois?”.

Um dia o H.N. (5 anos) disse-me: “se eu fosse um pincel pintava a minha família” e eu, curiosa, na altura perguntei-lhe “porquê?” e ele, com a maior convicção, me respondeu: “Porque é o que me faz mais feliz”. A G. (5 anos), durante uma manhã muito ventosa, disse-me que o coração era parecido com o vento. Nessa altura perguntei-lhe “como?”. E depois de



pensar um pouco me disse que “O coração bate baixinho como vento, às vezes não se ouve, mas nós sentimos”.

Em suma, considero que no decorrer do projeto “Escrever para Não Esquecer”, foram desenvolvidas atividades que foram ao encontro dos objetivos inicialmente propostos.



**Figura 19** - Capa do livro "O Céu Sabe a Mãe"



**Figura 20** - Contracapa do livro "O Céu Sabe a Mãe"

## 2.4.2- Entrevista às Famílias

Relativamente à tabela de análise de conteúdo da entrevista às famílias, irei refletir sobre cada categoria, fazendo referência a unidades de registo relevantes, para que desta forma as possa relacionar com a prática de ensino supervisionada, o projeto de intervenção “Escrever para Não Esquecer”, bem como perceber o impacto que o projeto teve nas famílias e que avaliação fazem do mesmo.

No que diz respeito à primeira categoria “Reconhecer o Património Oral das Crianças”, a maioria das famílias afirmou que estavam atentas ao que as crianças diziam, no entanto, não registavam, acreditando que se iriam lembrar.

Na categoria «**Valorizar o Património Oral das Crianças**», as famílias afirmaram que, após o projeto “Escrever para Não Esquecer”, ficaram mais despertas e atentas e reconheceram que é importante registar. No entanto, metade não o fizeram, justificando que acharam o projeto interessante, mas o cenário pandémico que estamos a viver os impediu de o fazer. Por outro lado, a outra metade das famílias respondeu que têm registado e de forma mais regular, registando entre 6 a 20 falas, no caderno às crianças no fim do projeto. Para uma das famílias, o projeto permitiu criar uma atividade para registar também momentos e sentimentos.

Por conseguinte, ainda relativamente à mesma categoria todas as famílias responderam que consideram existirem benefícios para as crianças, referindo que os registos são muito importantes, na medida em que, é através das palavras que as crianças manifestam as suas emoções, sentimentos, aquilo que gostam e o que valorizam. Por outro lado, revelam que os registos mostram até onde pode ir a imaginação das crianças e que, ao mesmo tempo que as crianças crescem e se desenvolvem também os adultos podem observar uma evolução similar no seu património oral, acabando ele mesmo por fazer parte das suas histórias. Na mesma linha de pensamento, as famílias consideram que são “Estas pequenas coisas, de fazeres e dizeres que escrevem a história dos nossos filhos futuros Homens de amanhã”, para que um dia mais tarde lhes possa ser contada.

Referem que a valorização do património oral das crianças é também importante para estudos comparativos de idade, oralidade, espontaneidade e informação implícita, mas também para mais tarde recordar, pois as memórias são construídas de inúmeras coisas e as palavras/expressões são muito ricas e enriquecedoras. É importante mostrar o valor das suas partilhas, ao escrever as falas das crianças, demonstramos que estamos a valorizar o que elas dizem.

Relativamente à última categoria «**Avaliação do Projeto de Intervenção “Escrever para Não Esquecer”**», todas as famílias enalteceram a importância do projeto, dando os parabéns pelo mesmo, sendo que uma das famílias referiu que “é sempre importante apostar novos projetos em que se “aprende algo””.

No que diz respeito às vantagens, as famílias referiram que o projeto:

- Demonstrou que é importante estarmos “alerta para a riqueza das expressões”;

- Evidenciou a importância de registar o que as crianças nos dizem, “para não esquecer o que foi dito, e para mostrar que se valoriza o que as crianças nos dizem e que o que pensam e sentem tem valor”;

- Deu a visibilidade da imaginação criativa das crianças e, da forma como todos os dias nos surpreendem e “permitiu ficar a conhecer melhor esta faceta das nossas crianças, para que elas próprias possam também recordar no futuro”.

As famílias também referiram que o projeto lhes chamou à atenção para algo tão rico que não valorizavam e para a “informação processada aos níveis de estímulos e inocência de uma criança” e que é uma forma de “os lembrar pequeninos” e “relembrar de coisas engraçadas que eles disseram e dizem”.

No entanto, uma das famílias refere que “apesar de ter achado vantajoso, desejava que tivesse sido um período de sensibilização/intervenção maior, para poder ter mais resultados ou estes ficarem mais intrincados em nós”.

No que diz respeito ao produto final, o livro “O Céu Sabe a Mãe”, as famílias referem que “culminou num trabalho maravilhoso para nós pais” e que se tornou “uma compilação de imagens e frases das nossas crianças que ficarão registadas para sempre”.

Em suma, é possível constatar que, através das mudanças que existiram nas famílias relativamente ao registo do património oral da criança, bem como as suas avaliações ao projeto “Escrever para Não Esquecer”, foram atingidos os objetivos inicialmente propostos.

### 2.4.3- Entrevista à Educadora

Relativamente à tabela de análise de conteúdo da entrevista da educadora cooperante, irei refletir sobre cada categoria, fazendo referência a unidades de registo que considere relevantes, para que desta forma possa relacionar com a prática de ensino supervisionada, o projeto de intervenção “Escrever para Não Esquecer”, bem como com tudo o que foi registado.

Na primeira categoria «**Reconhecer e Valorizar o Património Oral das Crianças**», a educadora considera que o educador tem que escutar o que elas dizem, bem como valorizar a sua opinião e respeitar as suas palavras. É da mesma opinião Niza (2013), quando refere que uma das principais características do educador é saber ser sensível, saber escutar, e que dessa forma deve assumir um papel de auditor ativo de modo a provocar a livre expressão e a atitude crítica. Essa atitude tornar-se-á visível “(...) através da disponibilidade do educador para registar as mensagens das crianças, estimular a sua fala, as produções técnicas (...) através de circuitos diversos que se alimentam desse labor de expor e comunicar” (p.149).

Não obstante, as OCEPE (2016) consideram de igual forma que o educador de infância é um mediador do processo educativo, que deve promover a partilha de experiências num contexto onde valoriza as suas opiniões e respeita a criança.

De igual forma, procurei, durante o meu estágio, ouvir o que as crianças me diziam, respeitando tudo aquilo que diziam, bem como a sua opinião.

Por conseguinte, relativamente a esta mesma categoria a educadora cooperante mencionou que considera existirem benefícios não só para as crianças, mas também de igual forma para os adultos, na medida em que refere que “o registo mostra respeito, importância e existência”, acrescentando que nesses mesmos registos se encontra o que as crianças dizem, como dizem, dando a oportunidade de reconhecerem a existência de comunicação. Ainda na mesma linha de pensamento, as OCEPE (2016) referem que, ao registarmos o que as crianças dizem e contam ou o que se pretende fazer ou o que já se fez, estamos a permitir que lidem com diferentes meios de abordagem à escrita e a sua funcionalidade. Da mesma forma, “(...) o registo escrito com diferentes propósitos (...) também é uma estratégia importante (...) deste modo, as crianças poderão compreender que o que se diz se pode escrever, que a escrita permite recordar o dito e o vivido (...)” (p.70).

Também durante a prática de ensino supervisionada procurei registar tudo o que as crianças me diziam, as suas frases e questões, com a intenção de valorizar, mas sobretudo de lhes mostrar a importância que tinham aqueles registos.



Por sua vez, no que diz respeito à categoria «**Promover e Desenvolver Estados Poéticos**», a educadora revela que as estratégias que o educador pode utilizar passam por recorrer à leitura de diversos tipos de textos ou mostrar diferentes registos às crianças e também pode optar por afixar registos escritos nas paredes onde as crianças trabalham. Sobrino (2000) refere que “o hábito da leitura desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência” (p. 31). Da mesma forma, as OCEPE acrescentam que as crianças frequentemente se envolvem em momentos que implicam uma exploração lúdica da linguagem e revelam prazer em brincar com as palavras, descobrir as suas relações e inventar sons, referindo, por exemplo, que a “poesia, como forma literária, constitui um meio de descoberta e de tomada de consciência da língua, para além de outros contributos como, por exemplo, a sensibilização estética” (OCEPE, 2016, p.64). Estas e outras formas de exploração de sons e de palavras permitem que as crianças compreendam que “a língua é não só um meio de comunicação, mas também de reflexão” (p.64).

De igual forma, uma vez mais durante o projeto “Escrever para Não Esquecer”, recorremos à leitura de diversos tipos de textos, bem como o registo escrito de todos os passos que dávamos em grande grupo.

Concluo assim, com as palavras de Franco (1999) que após ter contactado com centenas e centenas de crianças havia colhido apenas uma certeza:

Elas estão lá, dispostas a sair connosco para essa aventura maravilhosa que é a procura da beleza e da verdade, feita de lucidez, de sensibilidade e de imaginação. Elas estão lá à espera de quem lhes facilite o prazer da descoberta, de quem lhes encha as mãos de palavras e lhes respeite o direito de sonhar. (p.162)

Na última categoria «**Avaliação do Projeto de Intervenção “Escrever para Não Esquecer”**», a educadora cooperante considera que existiram vantagens no projeto e acrescenta que todos eles são uma mais valia, referindo que o lema da sala já era, como o nome indica, escrever para não esquecer, e foi nesse ambiente que as crianças receberam a Marisa, transmitindo os valores do grupo que eram importantes para eles, bem como o que podia fazer para poder fazer parte do grupo.

Sobre as vantagens, considera que as crianças se expressam livremente e que, nesse sentido, o registo escrito durante o projeto de intervenção permitiu que existisse proximidade e criatividade na relação estagiária/crianças. Por outro lado, “permitiu que as crianças se

identificassem naquilo que dizem, que a estagiária estivesse atenta e disponível para as escutar” e “foi possível envolver as famílias e a comunidade escolar, permitindo que todos observassem o resultado do respeito um pelo outro, da cumplicidade e da simplicidade entre ouvir e registrar”. Termina então revelando que o resultado final do projeto de intervenção foi brilhante, pois considera ter feito sentido para as crianças do grupo, sendo isso o pretendido, ao desenvolver algo com que elas se identificam e que contribui para o seu crescimento.

É então possível concluir, através das palavras da educadora e da sua avaliação, que o projeto “Escrever para Não Esquecer” alcançou todos os objetivos inicialmente propostos.

## **2.5- Avaliação do Projeto**

Como resultado para a avaliação, faço uma avaliação positiva do mesmo, uma vez que, através dos métodos e procedimentos utilizados, bem como através da análise das entrevistas realizadas, foi possível dar resposta à problemática definida bem como aos respetivos objetivos inicialmente propostos.

A resposta obtida às questões de investigação foi clara:

- Identificámos a linguagem poética produzida pelas crianças no período da Educação Pré-escolar;
- Fundamentámos a sua importância;
- Pudemos compreender como o educador (e as famílias) pode contribuir para o enriquecimento dessa produção.

Foram objetivos alcançados:

- Alertar para a importância de estarmos atentos e disponíveis para ouvir o que as crianças têm para nos dizer, de forma a valorizarmos o seu património oral;
- Realçar estratégias que o adulto pode encontrar e adotar para promover e desenvolver estados poéticos.

Creio que um dos momentos mais importantes deste projeto, foi quando dei a conhecer às crianças as frases que elas tinham dito, durante praticamente dois meses. Senti por parte das crianças que elas se sentiram valorizadas e daí ter surgido da sua vontade a construção de um livro que desse a conhecer as suas criações poéticas e a respetiva ilustração daquilo que sentiram.

Um outro momento importante, foi quando procurei sensibilizar as famílias para esta problemática e elas começaram a dirigir-se à sala para mostrar a todos as frases que tinham recolhido dos seus filhos. O culminar no livro “O Céu Sabe a Mãe” foi também fundamental,

pois possibilitou não só sensibilizar e alertar as famílias para a importância em reconhecer e valorizar o patrimônio oral da criança, mas também toda a comunidade escolar.

Foi um projeto gerador de novos conhecimentos e que teve impacto, pois possibilitou que após a sua dinamização, as famílias comesçassem a estar mais atentas e disponíveis para ouvir as crianças e para registrar o patrimônio oral dos seus filhos, embora devido à pandemia algumas não o tivessem iniciado. Uma das famílias refere que o projeto “chamou a atenção para algo tão rico que não valorizamos” e outra família acrescenta que “é sempre importante novos projetos em que se [aprende algo]” (Apêndice F). Por outro lado, todas as famílias enalteceram a importância do projeto, dando os parabéns pelo mesmo.

Também a educadora cooperante é desta opinião, quando refere que “foi possível envolver as famílias e a comunidade escolar, permitindo que todos observassem o resultado do respeito um pelo outro, da cumplicidade e da simplicidade entre ouvir e registrar”. Por outro lado, revela que “o resultado final foi brilhante, porque fez sentido para estas crianças e é isso que se pretende, que façamos algo com que elas se identificam e que contribui para crescerem” (Apêndice G).

Apesar de ter iniciado este projeto com a intenção de alertar para uma problemática que me suscitava preocupação e ao mesmo tempo interesse, foi impactante também para mim, enquanto estagiária e futura profissional de educação, permitindo explorar, experienciar e refletir mais sobre esta temática e porque teve também uma grande relevância a nível pessoal.

## Considerações Finais

*“Posso dizer-te um segredo? É bom gostar de ti!”*

M.I – 5 anos

Neste último ponto, é importante desenvolver uma reflexão crítica sobre determinados aspetos da minha prática, nomeadamente sobre os contributos dos estágios, sobre as conclusões relativas ao presente relatório final, bem como novas propostas de forma a contribuir e dar continuidade a esta problemática.

O momento do estágio torna-se então num momento fulcral, onde a teoria e prática se tornam numa só. É nesta fase que surge a oportunidade de colocarmos em prática tudo aquilo que aprendemos ao longo de todo o percurso de formação, mas é sobretudo também nesta fase que começam a surgir as primeiras dificuldades, pois nem sempre aquilo que nós idealizámos, pensámos e elaborámos ainda no papel, corre como esperado durante a nossa intervenção.

É neste sentido, que o estágio se torna tão imprescindível para a formação pessoal e profissional, pois dá-nos capacidade de refletir, de melhorar a nossa prática e elaborar novas estratégias, mas também nos permite termos contacto com diferentes modelos curriculares, práticas de ensino, ambientes educativos, etc., que nos permitem encher a nossa “bagagem educativa”. O estágio foi uma mais valia para o meu percurso, pois permitiu-me ter interesse em saber mais, ler mais, pesquisar mais e conhecer mais. Possibilitou-me não só desenvolver capacidades de observação, de pesquisa, de análise e de reflexão, mas também de confrontar ideias, opiniões e reformular pensamentos pré-concebidos. Deste modo, a PES ofereceu-me ferramentas que contribuem para que eu seja capaz de ser uma educadora autónoma, capaz de tomar decisões, com espírito crítico e reflexivo, alguém que respeita a individualidade da criança e que nunca saberá tudo.

Mais precisamente, no que diz respeito às conclusões do relatório final e a fim de dar resposta à questão de partida “De que forma podemos promover e valorizar o património oral das crianças?”, foi possível comprovar a importância de reconhecer e valorizar o património oral das crianças, quer a partir do enquadramento teórico, quer a partir dos resultados obtidos pelo meu Projeto de Intervenção.

Neste sentido, durante a implementação do Projeto de Intervenção “Escrever para Não Esquecer” desenvolveram-se atividades que foram ao encontro dos objetivos inicialmente propostos, procurando também dar resposta a esta problemática. Desta forma, é então possível

concluir que podemos promover e valorizar o património oral das crianças, quando nos tornamos adultos disponíveis e atentos às produções poéticas das crianças e quando registamos aquilo que elas dizem como ferramenta para não esquecer. Todas estas práticas contribuem, não só para a promoção e valorização, mas de igual forma para que as crianças se sintam ouvidas e valorizadas pelo adulto.

Importa referir, que quando a criança se interroga sobre o mundo, vai ao encontro da sua voz interior, procurando razões e formas para agir sobre o real, ou seja, vive o estado poético. Piaget (1999) afirma que a criança manifesta um pensamento fantasioso, metafórico e mágico, graças à sua imaginação extraordinária em querer tornar os seus desejos em realidade, sem ter qualquer preocupação lógica e que é através das suas experiências com aquilo que a rodeia que aos poucos vai construindo a sua perceção sobre a realidade.

Torna-se, pois, um dever dos adultos estarem atentos, valorizarem e darem oportunidade e tempo para as crianças realizarem as suas próprias descobertas, pois só assim serão capazes de construir a sua própria identidade e realizar aprendizagens significativas.

Através da minha intervenção, constatei que o reconhecimento e valorização do património oral das crianças possibilita contributos para a vida das crianças, pois sentem-se valorizadas e com vontade de mostrar aos outros aquilo que é “seu”.

No que se refere às estratégias para promover e desenvolver estados poéticos, o adulto: pode dar a conhecer diferentes tipos de textos; pode promover conversas e durante as mesmas pode ser promotor de novas questões, por exemplo “como?” ou “porquê?”.

Este projeto revela-se de enorme importância, pois permite trazer ao presente uma temática pouco investigada e valorizada, que é a Linguagem Poética da Criança, e também para avivar a memória e não deixar cair por terra um projeto criado pelo Instituto Piaget, no ano de 1989, mais precisamente o Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa, que terminou no ano de 2019, passados 30 anos, e que, tal como este projeto, registou, compilou e divulgou a criatividade poética da criança. Neste sentido, é também um alerta para a urgência de não perdermos a dimensão poética, quer no nosso sistema educativo, quer nos nossos lares e outros contextos, daí ser tão importante dar continuidade ao Cancioneiro.

Por outro lado, este trabalho procura alertar para a importância de olhar e reconhecer a criança como sujeito e agente do seu processo educativo e promove a consciencialização do adulto sobre a promoção e valorização da criatividade poética da criança.

Para dar continuidade ao trabalho de intervenção/investigação a partir dos resultados que obtive, pude comprovar, através das entrevistas que realizei às famílias, que esta problemática não era conhecida por todos. Assim, deixo como sugestão que o Projeto

“Escrever para Não Esquecer” possa ser colocado em prática noutros contextos de ensino, bem como com outras faixas etárias e durante um maior período de tempo, para que também se possa replicar o estudo e aceder a novas conclusões.

Deixo também como sugestão que possam ser criadas formações creditadas para educadores e professores, e palestras para as famílias, numa troca de sugestões e saberes, sobre a importância da presença de poesia nas escolas e em casa e sobre a valorização do património oral das crianças e o seu contributo para o desenvolvimento das mesmas, dando também a conhecer o Cancioneiro Infanto-Juvenil para Língua Portuguesa e os seus contributos para a educação, que perduraram ao longo dos seus 30 anos de existência.

Para concluir, termino dizendo que esta foi uma das etapas mais importantes da minha vida e que levarei comigo para todo o sempre.

***“Quando olho para uma criança ela inspira-me dois sentimentos, ternura pelo que  
é, e respeito pelo que posso ser”***

Jean Piaget, 1999

## Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (1994). Formação de Professores e Carreira Docente. *Inovação*, 13-22.
- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educativa*. Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). Novas Tendências nos Paradigmas de Investigação em Educação. *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*, 135-144.
- Alarcão, I. (2008). Relatório do estudo [recurso electrónico] : a educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Dados. [S.l.] : [s.n.], 2008. 135 p. de texto.
- Alves, M. (2011). *Da Audição de Histórias ao Desenvolvimento da Linguagem*. Mestrado em Educação Especial Área de Especialização de Cognição e Motricidade, Escola Superior de Educação Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Branco, M. E. (2013). *Vida Pensamento e Obra de João dos Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- CANCIONEIRO INFANTO-JUVENIL PARA A LÍNGUA PORTUGUESA. 1º Concurso Poético. A Minha Vida é Uma Memória*. (2003). Lisboa: Instituto Piaget.
- Cardoso, A. P., & Rego, B. (2017). Metodologias de Investigação na Formação de Professores: a investigação-ação e o estudo de caso. *Olhares sobre Educação: em torno da formação de professores*, 21-33.
- Castanheira, A. (2000). *Três Ensaios sobre o Cancioneiro Infanto-Juvenil*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cohen, B. (2017). Todas as Crianças Devem Aprender ao Ar Livre. *Revista Sábado*, nº673, 30-32.
- Cordeiro, J. (2007). *Didática*. São Paulo: Scipione.
- Costa, D. (2015). *Investigação-Ação: noções básicas*. ESTEC.
- Costa, M. J. (2012). *De Volta ao Continente Poético Esquecido: as rimas infantis*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Duffy, C. (2013). A Viagem de Isabell - estudo de caso sobre desenvolvimento sensorio-motor de um bebé no seu primeiro ano de vida através da observação de

- experiências e jogo ao ar livre. *Caderno de Educação de Infância*, nº100: APEI, 12-18.
- Fernandes, A. (2006). *Projeto Ser Mais*. Porto.
- Folque, M. A. (1999). A Influência de Vygotsky no Modelo Curricular Movimento Escola Moderna para a Educação Pré-Escolar. *Revista Escola Moderna*, nº5, 5-12.
- Folque, M. A. (2014). *Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Franco, J. A. (1999). *A Poesia Como Estratégia*. Porto: Campo das Letras.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra.
- Freitas, M. T. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 21-39.
- Fromkin, V., & Rodman, R. (1993). *Introdução à Linguagem*. Edições Almedina.
- Galiazzi, M., & Moraes, R. (2002). Educação pela Pesquisa como Modo, Tempo e Espaço de Qualificação de Formação de Professores de Ciências. *Ciência e Educação*, 237-252.
- Guidetti, M., & Nicoladis, E. (2008). *Introduction to special issue: Gestures and communicative development*. *First Language*, 28(2), 107-115.
- Henriques, A. C. (1996). *Aspetos da Teoria Piagetiana e Pedagogia*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Hohmann, M., & Post, J. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian .
- Jean, G. (1989). *Na Escola da Poesia*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Laevers, F., & Declerq, B. (2011). Aumentar as Competências das Crianças Através do Bem-Estar e do Envolvimento. *Infância na Europa*, nº21, 7-19.
- Lima, R. (2000). *Linguagem Infantil da Normalidade à Patologia*. Braga: Edições APPACDM.
- Lourenço, O. (2007). *Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo*. Coimbra : Almedina.
- Luria, A., & Yodovich, I. (1985). *Linguagem e Desenvolvimento Intelectual na Criança*. Porto Alegre: Artes Medicas.



- Macedo, M. R. (1994). *A Família Diante das Dificuldades Escolares dos Filhos*. Petrópolis: Vozes.
- Machado, C., & Chagas, L. (2018). Poesia e Infância: a experiência de brincar com as palavras. *Unisul, Tubarão, v.12, n° especial*, 45-61.
- Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim-de- Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Magalhães, V. (2017). Do fazer poético da infância: ‘uma coisa que não é a mesma coisa mas é igual’ . *Navegações, v.10, n.2*, 211-217.
- Martins, G., & Slomski, V. (2008). O Conceito de Professor Investigador: Os saberes e competências necessárias à docência reflexiva na área contábil. *Revista Universo Contábil*, 6-21.
- Martins, I., Veiga , M., Teixeira , F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental: formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mousinho, R., Schmid, E., Pereira, J., Lyra, L., Mendes, L., & Nobrega, V. (2008). Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. *Revista Psicopedagogia*, 25(78): 297-306.
- Neto, L. (2006). *Olhares Poéticos da Infância*. Papiro Editores.
- Niza, S. (2012). *Escritos Sobre Educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Nogueira, C., & Silva-Semik, V. (2016). Poesia Oral Tradicional e Funcionalidade. *Trabalhos de Antropologia e Etnologia, v.56*, 24-42.
- Oliveira, K. R., Braz-Aquino, F., & Salomao, N. (2016). Desenvolvimento da linguagem na primeira infância e estilos linguísticos dos educadores. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(3), 457-472.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldaman, R. D. (2001). *O Mundo das Crianças*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Piaget, J. (1999). *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes.

- Pinto, F. (2002). *A Gestão Curricular e o Desenvolvimento de Competências (Meta)linguísticas na Criança de 4 e 5 anos*. Mestrado em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Pires, C. M. (2007). *Educador de Infância: teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Rescorla, L. (1989). The language development survey a screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54(4), 587-599.
- Reyes, E. G., & Pérez, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales ey escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 21-35.
- Ribeiro, O. (2009). *A Poesia No Primeiro Ciclo do Ensino Básico: das Orientações Curriculares às decisões docentes*. Universidade de Coimbra: Dissertação de Mestrado.
- Rigolet, S. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Otimizada da Linguagem: linhas de orientação para crianças até aos 6 anos*. Porto: Porto Editora.
- Rogoff, B., Matusov, E., & White, C. (2000). Modelos de Ensino e Aprendizagem: A Participação em uma Comunidade de Aprendizizes. Em N. T. D.R. Olson, *Educação e Desenvolvimento Humano* (pp. 322-344). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sacomani, M. C. (2019). A periodização histórico-cultural e o desenvolvimento da linguagem: contribuições ao trabalho pedagógico na educação infantil. *Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 1-24.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da escola moderna. *Escola Moderna*, 35, 5ª Série, 5-52.
- Silva, G., Macedo, T., Simões, R., Diogo, A. L., & Azevedo, F. (2009). *Ler para Entender- Língua Portuguesa e Formação de Leitores*. Trampolim Edições.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silveira, R. F., Debus, E. S., & Azevedo, F. (2018). O Encontro Infância e Poesia: Lucidade, Imaginação e (Co)Autoria. *Unisul, Tubarão*, v.12, 26-44.

- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Smith, P., Blades, M., & Cowie, H. (1998). *Compreender o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Soares, J., & Grave-Resendes, L. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta .
- Sobrinho, J. G. (2000). *A Criança e o Livro: a aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. (2003). *A Educação pela Arte e Arte na Educação, Bases Psicopedagógicas. 1º volume*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, M. S. (2019). APP, Palavras - revista em linha. *Público*, 143-144.
- Vygotsky, L. S. (1996). *Obras escogidas (Vol. 4)*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamento e Linguagem*. V. N. Gaia: Estratégias Criativas.
- Wolf, D. P. (2010). Ali e Então o Intagível e o Íntimo: as narrativas da infância. *Manual de Investigação em Educação de Infância*, 85-118.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zenhas, A. (2006). *O Papel do Diretor de Turma na Colaboração Escola-Família*. Porto: Porto Editora.

# **Apêndices**

## Apêndice A - Protocolo de Consentimento Informado- Encarregados de Educação

Caras Famílias,

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar, desenvolvido pela Estagiária Marisa Almeida, venho pelo presente solicitar a Vossa colaboração, no sentido de autorizarem a captação de fotografias dos Vossos Educandos, em contexto de sala de aula, de forma a ilustrar o trabalho realizado no Estágio Curricular e para efeitos de Investigação. Importa referir que as imagens captadas neste âmbito, não serão utilizadas nem partilhadas se não para este efeito e, ainda, que haverá o cuidado de não fotografar o rosto das crianças.

Certa da Vossa Colaboração,

A Estagiária Marisa Almeida

\_\_\_\_\_

-----

### AUTORIZAÇÃO CAPTAÇÃO DE IMAGEM

AUTORIZO ☐

NÃO AUTORIZO ☐

(Assinalar a opção pretendida) a captação de imagens do meu educando \_\_\_\_\_ no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escola da Estagiária Marisa Almeida.

Seixal, \_\_\_\_\_

O Encarregado de Educação

\_\_\_\_\_

## Apêndice B - Carta Direcionada às Famílias

Caras famílias,

No âmbito do meu projeto de intervenção que tenho vindo a desenvolver no colégio O Cantinho dos Amigos, na sala dos vossos filhos, pretendo dar-vos a conhecer o Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa, tendo este sido criado pelo Instituto Piaget em 1989, como uma obra que “confirma a expressividade/produção poética, resultante da imaginação, evoluindo desde as fases iniciais da existência do ser humano”, sendo esta uma compilação de registos escritos de frases de crianças, que desde muito cedo nos contemplam com as suas maravilhas.

Acreditando na minha verdadeira paixão por aquilo que as crianças nos dizem e querendo sobretudo valorizar a criatividade poética de cada uma, que se encontra desde muito cedo nas frases que constroem, na imaginação e criatividade, nas relações que fazem sobre as coisas, nas descobertas que fazem sobre o mundo.

Não é verdadeiramente poético o que elas nos dizem?

- *“A lua está a tirar uma fotografia à noite”;*
- *“O sol está a acender a luz”;*
- *“Mãe és o meu segredo”.*

É urgente que tenhamos disponibilidade para ouvir as nossas crianças, para valorizar o que elas nos dizem, mesmo que para nós adultos não nos faça sentido. E aí esse encontra a grande questão: “Para nós não faz sentido. E para elas? Não faz?”.

Lançamos então um desafio às famílias da Sala D e sendo o lema “Escrever para Não Esquecer”, vimos pedir-vos registos escritos daquilo que os vossos filhos vos dizem e em que momentos é que aconteceram (como uma breve descrição).

Pedimos que nos entreguem o registo escrito numa **cartolina formato A4**, com ilustração ou foto da família, na semana de 13 a 17 de janeiro. Poderão enviar pelos vossos filhos, ou aparecer para apresentar. São sempre bem-vindos à nossa sala.

Deixamos este desafio com a certeza que os vossos filhos vos irão surpreender.

Terminamos com o desejo de um bom fim de semana!

A estagiária

## Apêndice C - Declaração de Consentimento Informado- Entrevistados

### DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

---

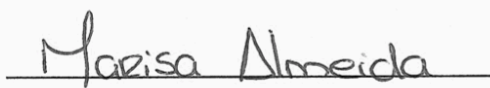
O projeto de intervenção desenvolvido no contexto de Mestrado em Educação Pré-Escolar, pela Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada tem como principais objetivos reconhecer e valorizar o património oral das crianças, bem como promover e desenvolver estados poéticos junto das crianças. A partir do mesmo pretende-se analisar e refletir sobre esta temática, partindo de uma questão norteadora:

- 1- De que forma podemos promover a valorização do património oral das crianças?

Para o efeito, enquanto participantes nesta investigação, será necessária a colaboração de vários intervenientes educativos.

Este estudo não terá qualquer tipo de risco ou despesa aos participantes, sendo que as informações recolhidas, a partir de uma entrevista não presencial, serão totalmente confidenciais e a identidade dos entrevistados não será revelada. A colaboração dos participantes é voluntária e poderá ser cessada a qualquer altura, logo que este assim o deseje.

Os resultados da investigação serão apresentados na Escola Superior de Educação de Jean Piaget de Almada

  
(Assinatura do autor da investigação)

---

*Declaro que li e compreendi a informação acima descrita e que aceito participar nesta investigação de livre vontade, autorizando a utilização dos dados recolhidos durante a entrevista não presencial, desde que a minha identidade se mantenha no anonimato.*

Almada, \_\_\_\_\_

---

(Assinatura do entrevistado)

## Apêndice D - Guião de Entrevista às Famílias

**Tema:** A Linguagem Poética da Criança

**Entrevistadas:** Famílias da Sala

**Objetivos da Entrevista:**

- Conhecer a importância de reconhecer e valorizar o património oral das crianças;
- Avaliar o projeto de intervenção “Escrever para Não Esquecer”.

Apresentação	A presente entrevista será utilizada para recolher informações para o relatório final de Mestrado em Educação Pré-Escolar A Linguagem Poética da Criança		
Blocos	Tema do Bloco	Objetivos Específicos	Tópicos/Questões
A	Legitimação da Entrevista	-Legitimar a entrevista;  -Garantir a confidencialidade dos dados e das informações;  -Informar sobre a importância da entrevista.	-Explicitar os objetivos da entrevista; -Transmitir a importância da mesma; -Transmitir segurança garantindo a confidencialidade dos dados/informações recolhidas;
B	Reconhecer o Património Oral das Crianças	-Compreender se antes da dinamização do projeto “Escrever Para Não Esquecer”, as famílias tinham por hábito estar atentas e registar aquilo que os seus filhos diziam.	-Antes da dinamização do projeto “Escrever para Não Esquecer”, tinha por hábito estar atento e registar o que o/a seu/sua filho/a dizia?  -Depois da sua participação e contributo no projeto “Escrever para Não Esquecer”, até hoje, tomou iniciativa de registar o que o/a seu/sua filho/a diz?  Se sim, quantos registos recolheu?



<b>Blocos</b>	<b>Tema do Bloco</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Tópicos/Questões</b>
<b>C</b>	Valorizar o Património Oral das Crianças	-Compreender a importância de valorizar o património oral das crianças.	-Considera importante valorizar o património oral das crianças? Se sim, porquê?
<b>D</b>	Avaliação do Projeto de Intervenção “Escrever para Não Esquecer”	-Avaliar o projeto de intervenção “Escrever para Não Esquecer”.	-Considera que existiram vantagens no projeto “Escrever para Não Esquecer” que culminou no livro “O Céu sabe a Mãe”?  -Se sim, quais?
<b>E</b>	Agradecimento	-Agradecer a disponibilidade da educadora cooperante.	-Agradecer a disponibilidade;

## Apêndice E - Guião da Entrevista à Educadora Cooperante

**Tema:** A Linguagem Poética da Criança

**Entrevistada:** Educadora Cooperante

**Objetivos da Entrevista:**

- Conhecer a importância de reconhecer e valorizar o património oral das crianças;
- Identificar as estratégias para promover e desenvolver estados poéticos;
- Avaliar o projeto de intervenção “Escrever para Não Esquecer”.

Apresentação	A presente entrevista será utilizada para recolher informações para o relatório final de Mestrado em Educação Pré-Escolar A Linguagem Poética da Criança		
Blocos	Tema do Bloco	Objetivos Específicos	Tópicos/Questões
A	Legitimação da Entrevista	-Legitimar a entrevista;  -Garantir a confidencialidade dos dados e das informações;  -Informar sobre a importância da entrevista.	-Explicitar os objetivos da entrevista; -Transmitir a importância da mesma; -Transmitir segurança garantindo a confidencialidade dos dados/informações recolhidas;
B	Situação Profissional da Entrevistada	-Conhecer a formação académica da entrevistada.	-Qual a sua formação académica?  -Quantos anos de serviço tem?

<b>Blocos</b>	<b>Tema do Bloco</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Tópicos/Questões</b>
<b>C</b>	Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa	-Perceber se a educadora cooperante tinha conhecimento da existência do Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa.	-Já tinha conhecimento da existência do Cancioneiro Juvenil para a Língua Portuguesa?  -Se sim, como obteve esse conhecimento?
<b>D</b>	Reconhecer e Valorizar o Património Oral das Crianças	-Identificar de que forma pode o educador contribuir para a valorização do património oral da criança  -Conhecer quais os benefícios para as crianças em registar aquilo que elas dizem;	-De que forma pode o educador contribuir para a valorização do património oral das crianças?  -Enquanto educadora sente que existem benefícios para as crianças em registar aquilo que elas dizem?  -Se sim, quais considera serem os benefícios?
<b>E</b>	Promover e Desenvolver Estados Poéticos	-Identificar as estratégias que o educador utilizar para promover e desenvolver estados poéticos nas crianças	-Que estratégias pode o educador utilizar para promover e desenvolver estados poéticos nas crianças?
<b>F</b>	Avaliação do Projeto de Intervenção “Escrever para Não Esquecer”	-Avaliar o projeto de intervenção “Escrever para Não Esquecer”.	-Considera que existiram vantagens no projeto “Escrever para Não Esquecer” que culminou no livro “O Céu sabe a Mãe”?  -Se sim, quais?
<b>G</b>	Agradecimento	-Agradecer a disponibilidade da educadora cooperante.	-Agradecer a disponibilidade;

**Apêndice F - Tabela de Análise de Conteúdo da Entrevista às Famílias**

<b>Blocos</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Inferências</b>
<b>B</b>	Reconhecer o Património Oral das Crianças	-Antes da dinamização do projeto “Escrever para Não Esquecer”, tinha por hábito estar atento e registar o que o/a seu/sua filho/a dizia?	<p><b>“Estar atento, costumava estar. Normalmente registava em mensagens para a família alargada (avós e tios). Contudo não registava sempre tudo o que a minha filha dizia.”</b></p> <p><b>“Sempre me mostrei atenta a expressões usadas por ela. Não fazia registos escritos, mas fiz alguns filmes.”</b></p> <p><b>“Antes do projeto não tínhamos por hábito registar.”</b></p> <p><b>“Não.”</b></p> <p><b>“Estar atento, sim, mas não temos por hábito registar o que a M. diz.”</b></p> <p><b>“Não, não tinha o hábito de registar as falas da B. (com muita pena minha). Acreditava que me iria lembrar de tudo.”</b></p> <p><b>“Estava atenta, mas não registava.”</b></p> <p><b>“Sim. Desde sempre. Há palavras que não gostaria de esquecer.”</b></p> <p><b>“Não.”</b></p> <p><b>“Atenta estava, mas esquecia-me de registar.”</b></p> <p><b>“Antes não tinha por hábito fazer o registo das coisas que diziam. Prestava alguma atenção, mas não atenta como após essa dinamização. De facto, eles dizem coisas engraçadas, umas que ficam gravadas em nós e outras nem por isso.”</b></p> <p><b>“Não.”</b></p>	<p>“normalmente registava em mensagens”</p> <p>“sempre me mostrei atenta”</p> <p>“mas não fazia registos escritos”</p> <p>“antes do projeto não tínhamos por hábito registar”</p> <p>“não”</p> <p>“acreditava que me iria lembrar de tudo”</p> <p>“sim, desde sempre, há palavras que não gostaria de esquecer”</p>

Blocos	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Inferências
C	Valorizar o Património Oral das Crianças	<p>-Depois da sua participação e contributo no projeto “Escrever para Não Esquecer”, até hoje, tomou iniciativa de registar o que o/a seu/sua filho/a diz?</p> <p>-Se sim, quantos registos recolheu?</p>	<p>“Sim continuei a registar o que a minha filha diz, e estou mais atenta a registar de forma mais regular, contudo continuo a registar em forma de mensagens, ainda não foram escritos no livro oferecido.”</p> <p>“Os registos feitos foram apenas os usados no referido projeto.”</p> <p>“Sim, estamos a fazer também uma atividade. Registrar “momentos”, sentimentos, etc.”</p> <p>“Sim. Não muitos, apenas alguns que entendemos não querer deixar “escapar”.”</p> <p>“Apesar de acharmos o projeto extremamente interessante, infelizmente não tomámos a iniciativa de recolher os registos.”</p> <p>“Sim, sempre que me é possível (com o caderninho ao pé), registo algumas falas da B. Já registei entre perto 20 falas.”</p> <p>“Sim, agora tenho registado. Registei 6.”</p> <p>“Não propriamente. Já o fazia”</p> <p>“Não”</p> <p>“Fiquei mais desperta, mas infelizmente com a pandemia não pude fazer registos.”</p> <p>“Sinceramente não. Estes têm sido tempos complicados. Mas devia.”</p> <p>“Não.”</p>	<p>“estou mais atenta a registar de forma mais regular”</p> <p>“os registos feitos foram apenas os usados no referido projeto.”</p> <p>“estamos a fazer também uma atividade. Registrar “momentos”, sentimentos, etc.”</p> <p>“não muitos, apenas alguns que entendemos não querer deixar “escapar”.”</p> <p>“infelizmente não tomámos a iniciativa de recolher os registos.”</p> <p>“já registei perto de 20 falas”</p> <p>“registei 6”</p> <p>“já o fazia”</p> <p>“fiquei mais desperta”</p> <p>“infelizmente com a pandemia não pude fazer registos”</p> <p>“estes têm sido tempos complicados”</p> <p>“mas devia”</p> <p>“não”</p>

Blocos	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Inferências
C	Valorizar o Património Oral das Crianças	<p>-Considera importante valorizar o património oral das crianças?</p> <p>-Se sim, porquê?</p>	<p><b>“Sim, sem dúvida.</b></p> <p><b>Normalmente o que as crianças nos trazem oralmente reflete muito dos seus sentimentos e do que gostam e valorizam. Penso que é importante mostrar o valor das suas partilhas e ao escrever, mostramos que valorizamos.”</b></p> <p><b>“Sim considero muito importante. São momentos muito criativos e, que nos demonstram até onde vai a imaginação deles. Serão frases que iremos recordar, e partilhar com eles quando foram mais crescidos.”</b></p> <p><b>“Sim muito importante. Eles manifestam muitas emoções verbalizando. É muito enriquecedor.”</b></p> <p><b>“Muito importante.</b> <b>As memórias são construídas de muitas coisas, as palavras/expressões são muito ricas”</b></p> <p><b>“Sim. Porque tal como a criança cresce e se desenvolve, é possível observar uma evolução similar no seu património oral, que acaba por fazer parte da sua “história”.</b></p> <p><b>“Sim, acho importante valorizar o património oral das Crianças, tanto para estudos comparativos de idade, oralidade, espontaneidade, informação implícita.”</b></p> <p><b>“Sim. Acho engraçado mais tarde recordar.”</b></p> <p><b>“Sim. Porque hoje em dia há uma certa tendência para abreviar palavras.”</b></p> <p><b>“Sim. Mas de facto não costumamos escrever. Se bem que é muito importante.”</b></p> <p><b>“Sim, o registo escrito fica para a vida.”</b></p> <p><b>“Acho que sim. Pois são estas pequenas coisas, de fazeres e dizeres que escrevem a história dos nossos filhos futuros Homens de amanhã, e que um dia mais tarde lhes vamos contar o que quando crianças faziam ou diziam.”</b></p> <p><b>“Sim. Para mais tarde recordar.”</b></p>	<p>“sim” / “o registo escrito fica para a vida” / “considero muito importante” / “muito enriquecedor”</p> <p>“o que as crianças nos trazem oralmente reflete muito dos seus sentimentos e do que gostam e valorizam”</p> <p>“é importante mostrar o valor das suas partilhas e ao escrever, mostramos que valorizamos”</p> <p>“são momentos muito criativos e, que nos demonstram até onde vai a imaginação deles”</p> <p>“iremos recordar, e partilhar com eles quando foram mais crescidos” / “eles manifestam muitas emoções verbalizando”</p> <p>“as memórias são construídas de muitas coisas, as palavras/expressões são muito ricas”</p> <p>“é possível observar uma evolução similar no seu património oral, que acaba por fazer parte da sua “história”</p> <p>“tanto para estudos comparativos de idade, oralidade, espontaneidade, informação implícita”</p> <p>“porque hoje em dia há uma certa tendência a para abreviar palavras”</p> <p>“são estas pequenas coisas, de fazeres e dizeres que escrevem a história dos nossos filhos futuros Homens de amanhã”</p>

Blocos	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Inferências
D	Avaliação do Projeto de Intervenção “Escrever para Não Esquecer”	<p>-Considera que existiram vantagens no projeto “Escrever para Não Esquecer” que culminou no livro “O Céu sabe a Mãe”?</p> <p>-Se sim, quais?</p>	<p><b>“Sim, demonstrou que é importante registar o que as crianças nos dizem para: não esquecer o que foi dito, para mostrar que se valoriza o que as crianças nos dizem e que o que pensam e sentem tem valor.</b></p> <p><b>Foi importante a minha filha ver o seu registo e o registo dos outros amigos, no livro.”</b></p> <p><b>“Desde já quero enaltecer a importância deste projeto, que culminou num trabalho maravilhoso para nós pais. As principais vantagens são a visibilidade da imaginação criativa das crianças e, da forma como todos os dias nos surpreendem.”</b></p> <p><b>“Vantagens:</b> <b>É sempre importante novos projetos em que se “aprende algo” e este foi sem dúvida maravilhoso, o que os “pequenos” nos transmitem verbalizando e por vezes sem darmos conta. Parabéns pelo projeto.”</b></p> <p><b>“Sim claro.</b> <b>Só este título! Que delícia!</b> <b>Estarmos alerta para a riqueza das expressões que a nossa filha usa. A vantagem maior é não esquecer!”</b></p> <p><b>“Sim. Foi possível, através do livro, ficar a conhecer melhor esta faceta das nossas crianças para que elas próprias possam também recordar no futuro.”</b></p> <p><b>“Sim, para além de delicioso de se ler (e reler) pela doçura e espontaneidade, mostrou-nos a vantagem de escrever para mais tarde recordar, chamou-nos atenção a informação processada aos níveis de estímulos e inocência de uma criança.”</b></p> <p><b>“Acho que ficou um livro muito giro, mesmo. Uma compilação de imagens e frases das nossas crianças que ficarão registadas para sempre.”</b></p> <p><b>“Sim. Cada vez mais vivemos assoberbos de trabalho e “temos” pouco tempo para ver os nossos filhos crescerem. Registar o que eles dizem é uma forma de os lembrar pequeninos.”</b></p> <p><b>“Sim. O relembrar de coisas engraçadas que eles disseram e dizem.”</b></p>	<p>“demonstrou que é importante registar o que as crianças nos dizem”</p> <p>“para não esquecer o que foi dito, para mostrar que se valoriza o que as crianças nos dizem e que o que pensam e sentem tem valor”</p> <p>“foi importante a minha filha ver o seu registo e o registo dos outros amigos, no livro”</p> <p>“quero enaltecer a importância deste projeto” / “culminou num trabalho maravilhoso para nós pais”</p> <p>“principais vantagens são a visibilidade da imaginação criativa das crianças e, da forma como todos os dias nos surpreendem”</p> <p>“é sempre importante novos projetos em que se “aprende algo””</p> <p>“estarmos alerta para a riqueza das expressões que a nossa filha usa”</p> <p>“a vantagem maior é não esquecer” / “ficar a conhecer melhor esta faceta das nossas crianças, para que elas próprias possam também recordar no futuro”</p> <p>“mostrou-nos a vantagem de escrever para mais tarde recordar” / “chamou-nos atenção a informação processada aos níveis de estímulos e inocência de uma criança”</p> <p>“uma compilação de imagens e frases das nossas crianças que ficarão registadas para sempre”</p>

<b>Blocos</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Inferências</b>
<b>D</b>	Avaliação do Projeto de Intervenção “Escrever para Não Esquecer”	<p>-Considera que existiram vantagens no projeto “Escrever para Não Esquecer” que culminou no livro “O Céu sabe a Mãe”?</p> <p>-Se sim, quais?</p>	<p><b>“Sim, é um projeto muito bonito. O escrever fica para a vida. Recordar é viver.”</b></p> <p><b>“Acho que sim, apesar de ter achado vantajoso que tivesse sido um período de sensibilização/intervenção maior para poder ter mais resultados ou estes ficarem mais intrincados em nós. De estarmos mais atentos a este património oral particular de cada criança.”</b></p> <p><b>“Sim, foi divertido e até nos chamou a atenção para algo tão rico que não valorizamos.”</b></p>	<p>“registar o que eles dizem é uma forma de os lembrar pequeninos”</p> <p>“relembrar de coisas engraçadas que eles disseram e dizem”</p> <p>“apesar de ter achado vantajoso que tivesse sido um período de sensibilização/intervenção maior para poder ter mais resultados ou estes ficarem mais intrincados em nós”</p> <p>“estarmos mais atentos a este património oral particular de cada criança”</p> <p>“chamou a atenção para algo tão rico que não valorizamos”</p>



**Apêndice G - Tabela de Análise de Conteúdo da Entrevista da Educadora Cooperante**

<b>Blocos</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>Inferências</b>
<b>B</b>	Situação Profissional da Entrevistada	-Qual a sua formação académica? -Quantos anos de serviço tem?	<b>“Licenciatura no Instituto Piaget”</b> <b>“16 anos de serviço”</b>	--
<b>C</b>	Cancioneiro Infanto-Juvenil para a Língua Portuguesa	-Já tinha conhecimento da existência do Cancioneiro Juvenil para a Língua Portuguesa? -Se sim, como obteve esse conhecimento?	<b>“Sim, como estudei no Piaget, acompanhei este projeto”</b>	“como estudei no Piaget, acompanhei este projeto”
<b>D</b>	Reconhecer e Valorizar o Património Oral das Crianças	-De que forma pode o educador contribuir para a valorização do património oral das crianças? -Enquanto educadora sente que existem benefícios para as crianças em registar aquilo que elas dizem? -Se sim, quais considera serem os benefícios?	<b>“Escutando o que dizem, valorizando a sua opinião e respeitando as suas palavras.”</b> <b>“Sim, para as crianças e para os adultos.”</b> <b>“O registo mostra respeito, importância e existência. Está lá o que eles dizem, como eles dizem, e eles reconhecem a existência de comunicação.”</b>	“escutando o que dizem, valorizando a sua opinião e respeitando as suas palavras” “para as crianças e para os adultos” “mostra respeito, importância e existência” “está lá o que eles dizem, como dizem” “reconhecem a existência de comunicação”
<b>E</b>	Promover e Desenvolver Estados Poéticos	-Que estratégias pode o educador utilizar para promover e desenvolver estados poéticos nas crianças?	<b>“Leitura de diversos tipos de texto. Registos variados. Afixação de registos escritos nas paredes onde as crianças trabalham.”</b>	“leitura de diversos tipos de texto” “registos variados” “afixação de registos escritos nas paredes”

Blocos	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Inferências
F	Avaliação do Projeto de Intervenção “Escrever para Não Esquecer”	-Considera que existiram vantagens no projeto “Escrever para Não Esquecer” que culminou no livro “O Céu sabe a Mãe”?	“Claro que sim.”	“sim”
		-Se sim, quais?	<p>“Todos os projetos são uma mais valia. “Escrever para não esquecer”, é o lema da nossa sala, e foi assim que receberam a Marisa, transmitindo os valores do grupo, o que para eles era importante e o que ela podia fazer para ser parte deste grupo. As crianças falam livremente, e o registo escrito, durante o projeto de intervenção, trouxe proximidade e curiosidade na relação estagiária/crianças. Depois permitiu que as crianças se identificassem naquilo que dizem, que a estagiária estivesse atenta e disponível para as escutar. Ainda foi possível envolver as famílias e a comunidade escolar, permitindo que todos observassem o resultado do respeito um pelo outro, da cumplicidade e da simplicidade entre ouvir e registar. O resultado final foi brilhante, porque fez sentido para estas crianças e é isso que se pretende, que façamos algo com que elas se identifiquem e que contribui para crescerem.</p>	<p>“o registo escrito, durante o projeto de intervenção, trouxe proximidade e curiosidade na relação estagiária/criança”</p> <p>“permitiu que as crianças se identificassem naquilo que dizem, que a estagiária estivesse atenta e disponível para as escutar”</p> <p>“foi possível envolver as famílias e a comunidade escolar, permitindo que todos observassem o resultado do respeito um pelo outro, da cumplicidade e da simplicidade entre ouvir e registar”</p> <p>“o resultado final foi brilhante, porque fez sentido para estas crianças e é isso que se pretende, que façamos algo com que elas se identifiquem e que contribui para crescerem”</p>

# **Anexos**

## Anexo A - Declaração RCAAP



### ANEXO I

#### DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DE DEPÓSITO NO REPOSITÓRIO COMUM Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto

Considerando que a legislação em vigor referente ao depósito legal de dissertações e teses - artigo 50.º, do Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, obriga ao depósito de uma cópia digital das teses e outros trabalhos de doutoramento e das dissertações de mestrado num repositório integrante da rede RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, o(a)

Marisa Alexandra Martins Almeida

Portador do Cartão de Cidadão n.º 14137479

Autor do Trabalho de Projeto / Relatório Final / Dissertação de Mestrado

Intitulado/a: A Linguagem Poética da Criança: Promover e Valorizar o Património  
Oral das Crianças em Educação Pré-Escolar

Concluído/a em 22/10/2020

Declara, sob compromisso de honra, que:

1. O Trabalho de Projeto / Relatório final / Dissertação entregue e que conduziu à atribuição do grau é um trabalho original e detenho todos os direitos de autor;
2. Concedo ao Instituto Piaget, entidade instituidora da Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, uma licença não-exclusiva para a/o arquivar e tornar acessível em formato digital no Repositório Comum, ou em qualquer outro repositório que a Instituição venha a utilizar, com o seguinte estatuto:

Acesso aberto ☒

Acesso restrito ☐

Acesso fechado ☐

Acesso Embargado<sup>1</sup> ☐ até / /

Email: marisa.alexandra.almeida@gmail.com Contacto tlf: 911006941

Data: 22/10/2020

Assinatura: Marisa Almeida

<sup>1</sup>Após a data indicada, o documento fica disponível em Acesso Aberto.

## Anexo B - Licença de Distribuição Não Exclusiva



### ANEXO II

#### LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO EXCLUSIVA – REPOSITÓRIO COMUM

Ao depositar no Repositório Comum, os autores devem concordar com a seguinte licença de utilização:

##### LICENÇA DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

Ao depositar um documento no Repositório Comum, o/a Sr./Sra.:

Marisa Alexandra Martins Almeida

- a) Concede à FCCN o direito não-exclusivo de reproduzir, converter (como definido em baixo), disponibilizar, comunicar e/ou distribuir o documento entregue (incluindo o resumo/abstract) em formato digital, no quadro e para os fins e objetivos do projeto RCAAP.
- b) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder à FCCN os direitos referidos na alínea anterior ou que obteve do respetivo titular as necessárias permissões para essa concessão.
- c) Declara que a concessão à FCCN dos direitos referidos na alínea a), não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade e que o conteúdo do documento disponibilizado não viola direitos de terceiros.
- d) Declara acautelar que os documentos por si disponibilizados não contêm informações sigilosas ou confidenciais relativas à sua atividade educativa ou profissional, nomeadamente em termos de marcas, patentes ou segredos industriais ainda não registados ou atribuídos pelas entidades competentes.
- e) Declara que os documentos contêm todas as referências bibliográficas, editoriais, e a referência aos respetivos programas financiadores e apoios institucionais (se aplicável).

A FCCN identificará claramente o(s) autor(es) do documento entregue, e não fará qualquer alteração, para além das permitidas por esta licença.

O autor pode solicitar que o seu documento seja retirado do Repositório Comum.

Data: 22/10/2020

Assinatura: Marisa Almeida

Instituto Piaget – Cooperativa para o Desenvolvimento Humano, Integral e Ecológico, C. R. L.

Av. João Paulo II, Lote 544, 2.º  
1950-157 Lisboa

T. 218 316 500  
F. 218 595 825

www.piaget.org  
info@piaget.pt